



ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО: ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

*Сборник статей по материалам
XXXV международной научно-практической конференции*

№ 12 (35)
Декабрь 2013 г.

Часть I

Издается с февраля 2010 года

Новосибирск
2013

УДК 37.01
ББК 74.00
Л 66

Ответственный редактор: Гулин А.И.

Председатель редакционной коллегии:

Ходакова Нина Павловна — д-р пед. наук, доц. Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, чл.-кор. Академии информатизации образования, проф. Европейской и международной Академий Естествознания, почетный профессор и почетный доктор наук Российской Академии Естествознания.

Редакционная коллегия:

Дмитриева Наталья Витальевна — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги;

Ле-ван Татьяна Николаевна — канд. пед. наук, доц. кафедры управления дошкольным образованием, доц. кафедры естественно-математических дисциплин Московского городского педагогического университета;

Иванова Светлана Юрьевна — канд. пед. наук, доц. кафедры физического воспитания Кемеровского технологического института пищевой промышленности;

Якушева Светлана Дмитриевна — канд. пед. наук, доцент общенститутской кафедры теории и истории педагогики института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»;

Бердникова Анна Геннадьевна — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета;

Павловец Татьяна Владимировна — канд. филол. наук, рецензент НП «СибАК».

Л 66 Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии /Сб. ст. по материалам XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12 (35). Часть I. Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. 126 с.

Учредитель: НП «СибАК»

Сборник статей «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

При перепечатке материалов издания ссылка на сборник статей обязательна.

Оглавление

Секция 1. Педагогика	6
1.1. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика	6
МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ Атаманова Галина Ивановна	6
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ Марочкина Наталья Владимировна Гуренко Александр Сергеевич Медведев Сергей Борисович Поветкина Наталья Игоревна Стрельников Анатолий Михайлович	11
1.2. Инклюзивное образование: актуальные вопросы отечественной теории и практики	19
РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА Кузава Ирина Борисовна	19
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мукминова Юлия Нургаяновна Шаймарданов Рафис Хасанович	23
ВЗАИМОСВЯЗЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ УДАРНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У КАРАТИСТОВ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Скляр Максим Сергеевич	36

1.3. Инновационные процессы в образовании	43
РАЗРАБОТКА МУНИЦИПАЛЬНЫХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА ФЦПРО «МОДЕРНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» Ганаева Елена Аркадьевна	43
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД) Герасименко Людмила Дмитриевна	54
ГУМАНИТАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ Зотова Наталья Константиновна	58
ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ишкова Алла Эдуардовна	64
МОТИВАТОРЫ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ Кашник Ольга Ильинична Веселков Алексей Владимирович Веселкова Елена Александровна Бутина Евгения Юрьевна	68
КАРТА КОМПЕТЕНЦИЙ КАК МЕТОД КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ Носырева Надежда Викторовна	74
1.4. Информационные технологии в образовании	78
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ Коньшева Алия Вазиховна	78

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ Щербакoвa Анна Сергеевна	84
1.5. Общая педагогика, история педагогики и образования	89
ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ Володева Александра Александровна	89
ИГРАЕМ ДОМА, ИЛИ В ГОСТЯХ У ЗОЛУШКИ Данильчик Татьяна Владимировна	95
ЗАРОЖДЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕИ О ПРЕДНАЗНАЧЕНИИ ШКОЛЫ Климина Алла Валерьевна	100
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОДАРЁННОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ Миронова Анна Михайловна	105
1.6. Педагогика высшей профессиональной школы	112
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ) Воронина Олеся Анатольевна Дербенёва Ольга Дмитриевна	112
РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ Корнилова Виктория Викторовна	117
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА УЧЕБНОЙ АВТОНОМНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ Солонина Лариса Валерьевна	122

СЕКЦИЯ 1.

ПЕДАГОГИКА

1.1. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ

Атаманова Галина Ивановна

*канд. пед. наук, руководитель Научно-образовательного
и внедренческого центра Института непрерывного образования
Тувинского государственного университета, доцент
Кызылского педагогического института ТувГУ,
РФ, Республика Тыва, г. Кызыл
E-mail: atamanova-tuva@list.ru*

METHODICAL ASPECTS ZDOROVESBEREGAJUSHCHEGO TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE LEARNING PROCESS SUBJECT

Atamanov Galina Ivanovna

*candidate of pedagogical Sciences, head of education and Research
and innovation center of the Institute of continuing education of Tuvan state
University, associate Professor Kyzyl pedagogical Institute TuvGU,
Russia, the Republic of Tyva, Kyzyl*

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлена модель взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения предмету с акцентом на сохранение здоровья школьника.

ABSTRACT

This article presents a model of interaction between teacher and pupil in the process of teaching with an emphasis on preservation of health of the schoolboy.

Ключевые слова: учитель; обучение; сохранение здоровья школьников.

Keywords: teacher; teaching; maintaining the health of schoolchildren

В настоящее время наблюдается тенденция акцентировать внимание педагогической общественности на необходимость применения целенаправленной творческой работы учителя по созданию принципиально новой системы обучения школьников. Такое обучение должно учитывать индивидуальные особенности школьников и отвечать потребностям общества в воспитании и обучении здоровой личности. В связи с этим возникает необходимость разработки и внедрения в учебно-воспитательный процесс таких технологий, которые способствуют сохранению здоровья обучающихся. Технологический подход к обучению существенно отличается от традиционного обучения.

В традиционном обучении фиксированы параметры условий, которые отражаются в том, что учитель создает для учащихся одинаковое для всех время, содержание и способ представления информации, а остаются незафиксированными результаты учебно-воспитательного процесса, характеризующиеся заметным разбросом. Особенностью технологического подхода является то, что именно эти результаты будут заранее определены, то есть в нашем случае — направлены на сохранение здоровья школьников в процессе обучения. В связи с этим для достижения поставленной цели необходимо изменить эти условия таким образом, чтобы в результате обучения предмету сохранять здоровье школьников.

Деятельность учителя. Определить, для кого будет это занятие, то есть какие школьники будут осуществлять запланированную деятельность учителя. Для этого необходимо знать основные психолого-педагогические особенности, как класса, так и отдельного ученика

(мальчиков, девочек, тип темперамента, сенсорное восприятие, какое полушарие ведущее, какова нацеленность на обучение и другие).

Определить требования к занятию: дидактические, психологические, здоровьесберегающие.

Определить стиль ведения занятий:

- определить содержание и структуру в соответствии с принципами здоровьесбережения средствами изучаемого предмета (организация, мотивация, контроль);

- определить особенность самоорганизации (подготовленность, самочувствие, психолого-педагогические акценты и так далее).

Определить возможность осуществления условий, здоровьесбережения средствами изучаемого предмета в конкретном случае с учетом их выполнения, изменения (санитарно-гигиенические, психогигиенические, психолого-педагогические, психофизиологические и другие).

Разработать технику проведения занятий: эмоциональность, темп, ритм, контакт с учащимися, атмосфера, содержание, формы, средства, методы, вид деятельности, направленные на сохранение здоровья школьников в процессе обучения.

Разработать подробно этапы планирования занятий, как в содержательном плане, так и во временном, в том числе с учетом выстроенной деятельности взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения предмету (физика, химия, биология и др.) с сохранением здоровья школьников. Это может относиться ко всей программе — календарно-тематическое планирование, к отдельному уроку — план-конспект урока, содержащий план-график урока.

После проведенного занятия проанализировать и следующее занятие разработать с учетом анализа проведенного, то есть, отметить, что получилось хорошо, что не получилось, что изменить, чтобы получилось, какой результат достигнут, что сделать, чтобы результат был еще лучше. Необходимо учесть и то, что предложили учащиеся в процессе здоровьесберегающего обучения предмету.

Деятельности ученика. Требования будут учащимися выполнены при условии создания продуктивной работы на обучение, воспитание, развитие с учетом всех санитарно-гигиенических, психолого-педагогических и здоровьесберегающих условий. Кроме этого, деятельность школьниками будет воспринята, если занятия будут эмоциональными, с учетом темпа и ритма ведения уроков, при полном контакте во взаимодействии учителя и учащихся, в доброжелательной атмосфере, с оптимальным сочетанием различных видов деятельности в процессе обучения предмету. Одним из основных требований

является то, что ученик должен знать, что конкретно ему сделать, чтобы он достиг своей цели при обучении; как будет оценен его результат в самом лучшем и в худшем его исполнении.

Для более наглядного представления, условий обучения можно рассмотреть модель взаимодействия учителя и ученика. Представленная модель учитывает индивидуальные особенности школьника и направлена на сохранение здоровья школьников в процессе обучения предметов. Упрощенная модель представлена в виде циклов, один из которых направлен на применение методических условий сохранения здоровья школьников в процессе обучения (рис. 1).

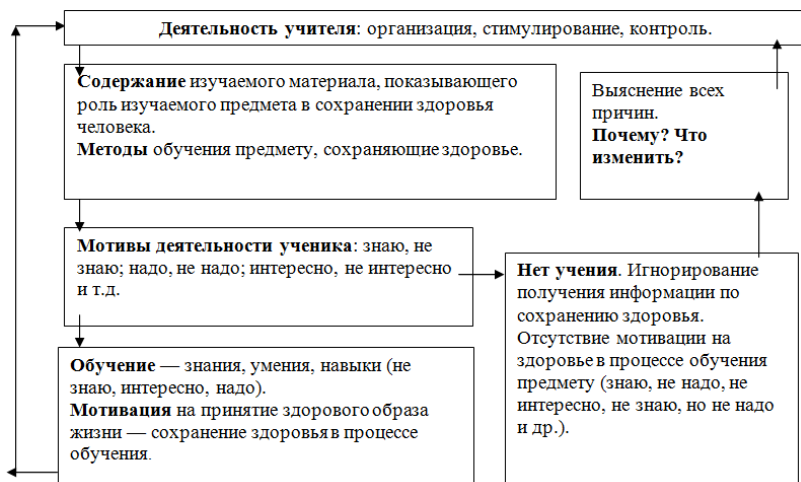


Рисунок 1. Модель взаимосвязи деятельности учителя и ученика в процессе обучения, направленного на сохранение здоровья школьников

Представление здоровьесберегающего материала в учебном процессе согласно этому циклу позволяет в явном виде показать механизм получения мотивации на принятие здорового образа жизни, реализовать методы дидактики, сохраняющие здоровье школьников, в результате которого обе стороны достигают определенного успеха. Личностно-ориентированное, деятельностно-технологичное обучение с применением самостоятельной исследовательской работы учащихся позволит активизировать познавательную деятельность школьников к изучению предмета.

Суть цикла заключается в следующем. Учитель организует деятельность учеников таким образом, чтобы максимально использовать потенциал науки изучаемого предмета (физика, химия, биология и др.) о здоровье, диагностике, лечении, о последних достижениях науки и техники в этой области. Все это учитель организует с применением современных технологий, направленных на активную исследовательскую работу учащихся, позволяющую обеспечить процесс учения направленный на сохранение здоровья школьников. Если учителю удастся организовать, стимулировать учащихся на деятельность, и он может проконтролировать результат, то ученик получает знания факторов, влияющих на здоровье, умения применить полученные знания на практике для сохранения своего здоровья, навыки к принятию здорового образа жизни. Все вместе это и есть мотивация на здоровье, получение здоровой личности в процессе обучения, распространение информации о здоровье не только в стенах школы, но и за ее пределами. Также выбор будущей профессии в соответствии со своими желаниями и возможностями — результат повышения качества знаний. Далее учитель рассматривает другой раздел изучаемого предмета в этом же ключе.

Цикл мотивации на принятие здорового образа жизни повторяется до тех пор, пока ученику интересно слушать, участвовать во всей деятельности, которую организует учитель. Если учителю не удалось организовать этот цикл, то рекомендуется пересмотреть формы, методы, средства, условия, содержание, которые были использованы им для организации деятельности ученика. Этот процесс будет повторяться до тех пор, пока учитель в результате саморазвития и самообразования не создаст условия, как для себя, так и для учеников, позволяющих организовывать здоровьесберегающее обучение.

Необходимость анализа деятельности обусловлена тем, чтобы более глубоко понять учебный материал для повышения познавательного интереса учащегося к предмету и найти наиболее приемлемые пути для перехода к циклу мотивации на здоровье.

Таким образом, можно заключить, что процесс обучения предмету (физика, химия, биология и др.) учащихся общеобразовательной школы будет здоровьесберегающим, если в системе взаимосвязи обучения и здоровья будет применяться технологический подход. Результат введения здоровьесберегающей технологии средствами изучаемого предмета в процесс обучения будет наиболее продуктивным, если в большей степени деятельность учителя осуществляется по циклу, направленному на обучение с мотивацией на здоровье. Осуществить такой процесс возможно с применением технологии здоровьесберегающего модульного обучения в системе взаимосвязи обучения и здоровья.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ
ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Марочкина Наталья Владимировна

*канд. психол. наук, доцент кафедры спортивных игр
и адаптивной физической культуры
Астраханского государственного университета,
РФ, г. Астрахань
E-mail: slava1812.57@mail.ru*

Гуренко Александр Сергеевич

*ассистент кафедры философии, социологии, лингвистики
и физической культуры
Астраханского инженерно-строительного института,
РФ, г. Астрахань
E-mail: CurenkoAleksandr84@yandex.ru*

Медведев Сергей Борисович

*доцент кафедры философии, социологии, лингвистики и физической
культуры Астраханского инженерно-строительного института,
РФ, г. Астрахань
E-mail: sbor879@yandex.ru*

Поветкина Наталья Игоревна

*старший преподаватель кафедры философии, социологии,
лингвистики и физической культуры
Астраханского инженерно-строительного института,
РФ, г. Астрахань
E-mail: natalii2071@yandex.ru*

Стрельников Анатолий Михайлович

*старший преподаватель кафедры философии, социологии,
лингвистики и физической культуры
Астраханского инженерно-строительного института,
РФ, г. Астрахань
E-mail: fsl@aucu.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF LEVEL OF PHYSICAL FITNESS AND FUNCTIONAL STATE OF THE ORGANISM OF ENGINEERING STUDENTS

Marochkina Natalia

*candidate. psychol., assistant professor of sports games and adaptive
physical training Astrakhan State University,
Russia, Astrakhan*

Gurenko Alexander

*assistant of the Department of Philosophy, Sociology, Linguistics
and Physical Culture of Astrakhan Institute of Civil Engineering,
Russia, Astrakhan*

Sergey Medvedev

*associate Professor, Department of Philosophy, Sociology, Linguistics
and Physical Culture of Astrakhan Institute of Civil Engineering,
Russia, Astrakhan*

Povetkin Natalya

*senior lecturer in philosophy, sociology, linguistics and physical culture
Astrakhan Institute of Civil Engineering,
Russia, Astrakhan*

Anatoly Strel'nikov

*senior lecturer in philosophy, sociology, linguistics and physical culture
Astrakhan Institute of Civil Engineering,
Russia, Astrakhan*

АННОТАЦИЯ

Целью исследования является выявление уровней физического развития и динамики изменений функциональных возможностей студентов 1—4 курсов в процессе высшего профессионального образования. Методы: 12-минутный тест ходьбы и бега Кеннета Купера; функциональная проба частоты сердечных сокращений до нагрузки, во время ее проведения и в период восстановления; методы математической статистики, сравнительного анализа результатов. В результате исследования обнаружилось резкое снижение уровня физических возможностей у студенток 2 курса и динамика ухудшения работы кардиосистемы у студентов 1—4 курсов.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the level of physical development and changes of the functionality of 1—4 grade students in the process of higher vocational education. Methods: A 12-minute walk test and run by Kenneth Cooper, functional test heart rate up to a load during its performance and recovery, methods of mathematical statistics comparative analysis of results. A sharp decline in physical abilities of female students of the 2nd course and dynamics of deterioration of kardiosistemy students of 1—4 courses were found out.

Ключевые слова: уровни физической подготовленности студентов; частота сердечных сокращений; восстановление показателей пульса.

Keywords: levels of physical fitness of students, heart rate, heart rate recovery indicators.

Со вступлением России в европейское образовательное пространство проявляются проблемные стороны в обучении студентов высших профессиональных учебных заведений. Повышенные требования к качеству образования предполагают соответственный уровень адаптации студентов к учебной нагрузке.

Выявление физических и функциональных возможностей обучающейся молодежи с учетом гендерных различий при малоподвижном образе жизни и возрастающим потоке учебной информации на фоне недовосстановления указывает на актуальность исследования функциональных возможностей деятельности сердечнососудистой системы организма.

Значение поведения в структуре факторов, формирующих здоровье человека, в последние десятилетия резко возросло в связи с поведенческой обусловленностью наиболее распространенных заболеваний. Ценностное содержание физической культуры включает в себя валеологические ценности, к которым следует отнести накопленные знания об использовании физических упражнений для эффективного физического развития человека, формирования его телосложения, закаливания, повышения работоспособности, психоэмоциональной устойчивости.

Приоритетная роль отводится формированию у молодежи установок на освоение ценностного потенциала физической культуры, здорового образа жизни, актуализацию физического самовоспитания и здоровьесберегающего поведения у людей. У лиц, не занимающихся регулярно двигательной деятельностью, наблюдается явно завышенная

субъективная оценка физического компонента здоровья. Они не имеют постоянных ориентировочных данных о «количестве» своего здоровья (т. е. точных сведений о собственной реальной физической подготовленности и важнейших функциональных показателях), поскольку ориентированы на жизненные критерии, не связанные с биологическими факторами выживания. С пассивным двигательным стилем жизни связано и снижение общих адаптационных возможностей человека [2, с. 338].

В современных условиях высшего профессионального образования студентам необходим достаточно высокий уровень развития двигательного качества — выносливости. По мнению Н.Г. Озолина, «общая выносливость — способность продолжительно выполнять любую работу, вовлекающую в действие многие мышечные группы и предъявляющую достаточно высокие требования к сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной системам» [3, с. 463]. Данное утверждение относится и к учебной деятельности учащейся молодежи. Знание исходных показателей функциональных и физических возможностей организма студентов, а также их динамики на протяжении всего периода их высшего профессионального образования в высших учреждениях позволяет распределить учебную нагрузку по годам обучения.

Исследование уровней физической и функциональной подготовленности студентов 1-4 курсов проводилось на базе Астраханского инженерно-строительного института. Всего в исследовании приняло участие 131 человек, из них 42 студента 1 курса обучения, 23 человека 2 курса, 40 человек 3 курса и 26 человек 4 курса.

Для определения уровня физической подготовленности применялась методика 12-минутного бега и ходьбы Кеннета Купера. При оценке качественных показателей уровня физической подготовленности превосходный уровень оценивался в 6 баллов, отличный — в 5 баллов, хороший — в 4 балла, удовлетворительный — в 3 балла, плохой — в 2 балла, а очень плохой — 1 балл. Результаты проведенной диагностики по выявлению уровня физической подготовленности студентов по курсам обучения, выраженного в баллах, отображены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень физической подготовленности студентов 1—4 курсов по методике К. Купера (в баллах)

Уровень физической подготовленности	1 курс дев.	1 курс юн.	2 курс дев.	2 курс юн.	3 курс дев.	3 курс юн.	4 курс дев.	4 курс юн.	Среднее значение
Очень плохо	4	17,6	5,9	33,3	8,7	23,5	10	16,7	14,9
Плохо	32	0	17,6	33,3	21,7	5,9	25	0	16,9
Удовлетворительно	36	5,9	58,8	33,3	13	11,8	10	6,7	21,9
Хорошо	0	23,5	11,8	0	26,1	41,2	20	0	15,3
Отлично	8	23,5	5,9	0	8,7	5,9	5	16,7	9,2
Превосходно	20	29,4	0	0	21,7	11,8	30	0	14,1

Таким образом, у студентов 1—4 курсов в целом выявился удовлетворительный уровень физической подготовленности, что указывает на среднюю общую работоспособность в процессе обучения. Важным фактором успешности учебной деятельности выступает обеспечение соответствия физических и функциональных возможностей студентов и получаемых заданий и нагрузок во время занятий. Среди девушек и юношей ко второму курсу наблюдается резкое снижение уровня физической подготовленности, выраженной в баллах, что может указывать на результат малоподвижного образа жизни вследствие увеличенной учебной нагрузки (Рис. 1).

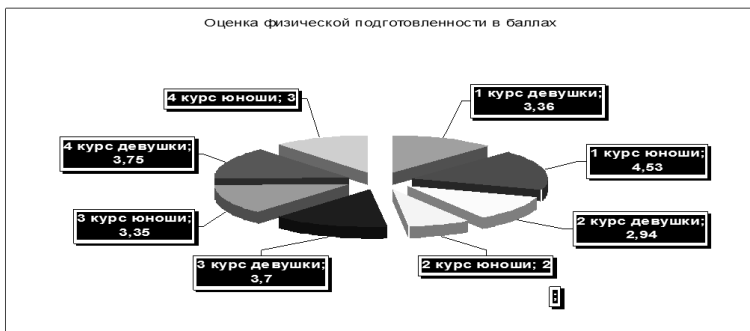


Рисунок 1. Оценка уровня физической подготовленности студентов 1—4 курсов в баллах по тестовой методике 12-минутного бега и ходьбы К. Купера

Для определения уровня функциональной подготовки применялась методика исследования функциональной кривой пульсометрии. Первая проба частоты сердечных сокращений фиксировалась в течение 1 минуты до физической нагрузки, вторая — сразу после нагрузки и третья — через 5 минут во время восстановления пульса в покое. Результаты пульсометрии, выраженные количеством сердечных сокращений в минуту в периоды до получаемой физической нагрузки, сразу после нее и в течение пяти минут восстановления с полным отдыхом, представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Изменения показателей сердечного ритма студентов 1—4 курсов до нагрузки, во время физической нагрузки и после 5-минутного отдыха

Пульсометрия	1	1	2	2	3	3	4	4	Среднее значение
	курс дев.	курс юн.	курс дев.	курс юн.	курс дев.	курс юн.	курс дев.	курс юн.	
ЧСС до нагрузки	81,64	85,53	85,59	84,5	81,04	83,41	79,35	83	83
ЧСС после нагрузки	120,72	126,9	127,2	122,7	117,74	121,5	117,2	105,2	119,88
ЧСС через 5 минут после нагрузки	85,48	92,41	87,82	89,33	96,65	91,24	87,4	82,33	89,08

Таким образом, выявилось, что после 5-минутного отдыха в целом у студентов 1—4 курсов наблюдается недовосстановление частоты сердечных сокращений до исходного уровня. Вместе с тем следует отметить нормальную реакцию сердечнососудистой системы организма на продолжительную физическую нагрузку.

Частота сердечных сокращений здорового человека в норме в состоянии покоя колеблется в диапазоне 60—80 ударов в минуту, причем у женщин она составляет 75—80 уд/мин., а у мужчин — 65—70 уд/мин. Пульс меньше 60 уд/мин. указывает на наличие брадикардии, а более учащенный (выше 90 уд/мин.) — на тахикардию. Показатели результатов замера пульса студенток в покое в среднем составляют 81,91 уд/мин., а у студентов — 84,11 уд/мин., что указывает на более повышенную ЧСС у юношей. При аэробной физической нагрузке бега и ходьбы на длинные дистанции оптимальный диапазон ЧСС колеблется в пределах 180—190 уд/мин.

Как мы наблюдаем в данном исследовании, среднее значение ЧСС сразу после получения физической нагрузки равно 119,88 уд/мин., что указывает на уменьшение адаптационных возможностей организма

у студентов. Причем, после 5-минутного отдыха ЧСС у студентов в целом недовосстанавливается до исходного уровня на 6,08 уд/мин. Особенно это отмечается с пиком к 3-му курсу обучения (Рис. 2).

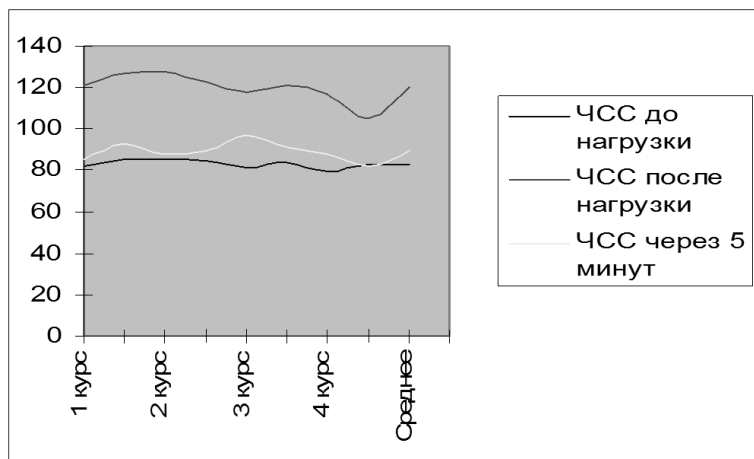


Рисунок 2. Кривая пульсометрии у студентов 1—4 курсов до нагрузки, во время нее и после 5-минутного отдыха

После анализа и сравнения полученных данных ЧСС в покое у современных студентов технических вузов и динамических показателей той же категории испытуемых, полученных в 2000 году Гуменным В.С., Лошицкой Т.И. [1, с. 97], нами было отмечено, что средний показатель ЧСС в покое современных студентов за 13 лет увеличился как у девушек, так и у юношей (Таблица 3).

Таблица 3.

Динамика ЧСС в покое до физической нагрузки у студентов в период с 2000—2013 гг. (уд./мин.)

Пол	Средний показатель ЧСС в покое студентов КГПУ 2000 г.	Средний показатель ЧСС в покое студентов АИСИ 2013 г.	Динамика среднего показателя ЧСС в покое с 2000 г. по 2013 г.
Девушки	78,93	81,91	Увеличилась на 2,98
Юноши	82,2	84,11	Увеличилась на 1,91

В ходе исследования уровня физической подготовленности и функциональных возможностей студентов можно сделать следующие выводы.

В целом у студентов 1—4 курсов технического вуза наблюдается средний удовлетворительный уровень физической подготовленности с тенденцией снижения его на втором курсе обучения, особенно у юношей. Установлена в целом нормальная реакция сердечно-сосудистой системы организма студентов на продолжительную физическую нагрузку. Выявлено, что у студентов в целом происходит отклонение от нормы показателей восстановления частоты сердечных сокращений до исходного уровня пульса в течение 5 минут отдыха. Среднее значение ЧСС сразу после получения физической нагрузки (119,88 уд/мин.) по сравнению с оптимальным диапазоном указывает на пониженный уровень адаптационных возможностей организма студентов. Наблюдается тенденция к увеличению сердечного пульса в покое у современных студентов в сравнении с 2000 годом (за 13 лет) как у девушек, так и у юношей, обучающихся в технических высших учебных заведениях.

Список литературы:

1. Гуменный В.С., Лошицкая Т.И. Комплексный контроль физической подготовленности студентов политехнических вузов / Кременчугский государственный политехнический университет. Пост.в ред. 26.06.2003 г. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://1ib.sportedu.ru/Books/XXPI/2003N4/p97-104.htm> (дата обращения 03.12.2013).
2. Марочкина Н.В. Психологическое исследование развития мотивации в художественной гимнастике / Н.В. Марочкина // Межвузовский сборник научных трудов «XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего». Пенза, 2008. — С. 338—342.
3. Озолин Н.Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать/Н.Г. Озолин. М.: ООО «Издательство Астель»: ООО «Издательство АСТ», 2004. — 863 с.

**1.2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

**РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА**

Кузава Ирина Борисовна

канд. пед. наук, доцент, докторант

Национального педагогического университета им. М.П. Драгоманова,

Украина, г. Киев

E-mail: kutopir@gmail.com

**REALIZATION MODELS INCLUSIVE EDUCATION
PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES
PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT
IN CONDITIONS CHILD DEVELOPMENT CENTER**

Irina Kuzava

candidate of pedagogical sciences, docent, doctoral

the National pedagogical university M.P. Dragomanov,

Ukraine, Kiev

АННОТАЦИЯ

Научная статья посвящена вопросу реализации модели инклюзивного образования дошкольников с нарушениями психофизического развития в условиях центра развития ребёнка. Определены этапы, компоненты, принципы построения модели, а также требования по её реализации в условиях центра развития ребёнка.

ABSTRACT

The scientific article devoted to the question implementation of inclusive education of preschool children with impaired psychophysical development in the conditions of child development center. Identified steps

components, principles of construction, and the requirements on its realization in conditions of child development center.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дети с нарушениями психофизического развития; моделирование инклюзивного образования; Центр развития ребёнка.

Keywords: inclusive education; children with impaired psychophysical development; modeling of inclusive education; child of development center.

Важным средством организации и совершенствования образовательного процесса дошкольников с нарушениями психофизического развития является разработка модели инклюзивного образования, как инновации отечественной системы дошкольного образования на основе системно-синергетической парадигмы, а также возможности эффективного прогнозирования дальнейшего развития отдельных компонентов инклюзивного образования.

Моделирование инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития понимаем как целостный педагогический процесс, направленный на создание для них соответствующей среды, её приспособления к потребностям и обеспечения необходимой поддержкой с целью совместного обучения всех воспитанников. Мы считаем, что построение модели инклюзивного образования дошкольников с нарушениями психофизического развития возможно при наличии специально созданного образовательного пространства, которое учитывает фазы реабилитационного процесса для таких детей из сочетанием традиций и научно-обоснованных подходов к их обучению.

По мнению современных специалистов в области инклюзивного образования (Е.М. Ишмуратова и др.), значительная часть указанных проблем может быть решена в условиях Центра развития ребенка (ЦРР), принципы деятельности которого (партнерство, разносторонность интересов, единство психосоциальных и биологических методов воздействия и т. д.) позволяют воспитанникам и их родителям получать помощь непосредственно по месту жительства, проводить постоянный мониторинг состояния детского здоровья и психического благополучия уже на ранних стадиях развития через создание индивидуального коррекционно-развивающего маршрута, направленного на исправление нарушений психофизического развития [1].

Среди главных задач ЦРР по отношению к дошкольникам с нарушениями психофизического развития можно выделить обеспе-

чение их ранней социальной адаптации к условиям детского сада, комплексную психолого-педагогическую помощь, длительное лечение и реабилитацию, а также экспериментальную и инновационную деятельность [2].

В нашем исследовании теоретическая модель инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития, построенная в соответствии с логикой педагогического процесса, состоит из следующих *этапов* (информационно-диагностический; ориентационно-пропедевтический; базово-технологический; продуктивно-менеджерский) и *компонентов* (организация личностно-ориентированного обучения, создание благоприятных условий для развития детских способностей по самореализации; гуманизация и гуманитаризация дошкольного инклюзивного образования; формирование системы общечеловеческих ценностей, применение здоровьесберегающих технологий в процессе совместного обучения).

Теоретико-методологической основой для разработки модели реализации инклюзивного образования дошкольников с нарушениями психофизического развития, стало использование *гуманистического*, согласно которому личность является высшей ценностью общества и обладает достаточным уровнем свободы в выборе направлений своей деятельности, предусмотренных нормами международного гуманитарного права; *личностно-ориентированного* (реализуется через насыщенность содержания образования жизненно важным познавательным материалом, готовность педагогов к совместному обучению детей с разным уровнем психофизического развития (в частности, принятие, понимание и положительное отношение к ним); *аксиологического* (провозглашает ценность и уникальность каждой личности независимо от ее национальной и религиозной принадлежности, доходов, состояния здоровья и особенностей развития); *культурологического* (проявляется в формировании основ ценностного отношения ребёнка к окружающему миру, самому себе, межличностных отношений и т. д.); *деятельностного* (заключается в ориентации на ведущую деятельность — игровую, учебную, коммуникативную — с учетом сенситивных периодов в становлении высших психических функций в процессе включения ребёнка с ограниченными возможностями в среду здоровых сверстников); *гносеологического*—рассматривает познавательное отношение ребенка к действительности как систему всей системы ее отношений к окружающему миру (формирование целостных представлений, мировоззрения, ценностного отношения к миру и т. д.); *системного (комплексного)*—рассматривает систему инклюзивного образования как объект стратегического управления

(анализа, определение сферы деятельности и описания стратегических задач, целей, формулирование стратегии и тактики их достижения и т. п.), наличие ресурсных центров, социально-ориентированных программ, привлечение родителей, документальная фиксация наглядных примеров / эпизодов прогрессивного опыта; *ситуационного* — для сопоставления управленческих решений с конкретными обстоятельствами; *оптимизационного* — для поиска оптимальных в конкретной ситуации стратегических решений в сочетании из системным и ситуационным подходами); *синергетического* — предполагает готовность и способность системы специального образования перейти из режима репродуктивного функционирования к устойчивому режиму самоорганизации и саморазвития; *гетерологического* — учитывает индивидуальные способности и интересы всех детей с обеспечением адекватного развития и «ситуации успеха» каждого; *нейропсихологического* — для установления приоритетов в построении коррекционной работы.

В исследовании выделены *требования* по реализации *модели реализации* инклюзивного образования в условиях центра развития ребёнка (ингерентность — достаточную степень согласованности, простота — отношения модели с ее субъектом и адекватность — возможность достижения поставленной цели в соответствии сформулированным критериям), *принципы построения* (приоритет интересов детей с нарушениями психофизического развития во всех сферах их жизнедеятельности и социального взаимодействия; учёт потребностей воспитанников с разным уровнем психофизического развития; соблюдение прав на образование дошкольников с нормативным темпом развития; системный подход содержательного, административного и методического обеспечения инклюзивного образования; создание системы обучения и воспитания детей с нарушениями психофизического развития с учетом преемственности образовательных маршрутов; выработка единых методологических подходов к созданию и функционированию реабилитационного пространства; доступность и проницаемость границ различных систем обучения и воспитания) [3].

Таким образом, реализация модели инклюзивного образования детей дошкольного возраста с нарушениями психофизического развития в условия центра развития ребёнка предполагает создание для них специальной образовательной среды (окружения), отвечающей потребностям и возможностям каждого ребёнка и обеспечивающей адекватные условия получения образования в рамках специальных образовательных стандартов, лечения и оздоровления, воспитания

и обучения, а также коррекцию нарушений психофизического развития и раннюю социализацию.

Список литературы:

1. Ишмуратова Е.М. Формирование предпосылок изобразительной деятельности у детей раннего возраста с отклонениями в умственном развитии в условиях интеграции: автореф. дисс. ... канд. педагогических наук [Текст] / Е.М. Ишмуратова. М., 2011. — 25 с.
2. Положение о Центре развития ребёнка / Постановление Кабинета Министров Украины № 1124 от 5 октября 2009 года. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://zakon.rada.gov.ua> (дата обращения: 08.06.2013).
3. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. педагогических наук [Текст] / Юлия Валерьевна Шумиловская. Шуя, 2011. — 26 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОПРОСА СТАНОВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мукминова Юлия Нургаяновна

соискатель

*Сургутского государственного педагогического университета,
РФ, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Сургут
E-mail: yulia2007_83@mail.ru*

Шаймарданов Рафис Хасанович

*д-р пед. наук, профессор, главный научный сотрудник
Сургутского государственного педагогического университета,
РФ, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Сургут
E-mail: rafis55@mail.ru*

RESEARCH OF A QUESTION OF FORMATION OF NATIONAL SYSTEMS OF VOCATIONAL EDUCATION

Mukminova Yuliya Nurgayanovna

*the applicant, Surgut state pedagogical University,
Russia, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut*

Shaymardanov Rafis Chasanovich

*doctor of pedagogical Sciences, Professor, chief researcher
at the Surgut state pedagogical University,
Russia, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Yugra, Surgut*

АННОТАЦИЯ

На формирование специальных образовательных систем в разное время оказывали определяющее влияние такие факторы, как социальное и экономическое устройство государства, ценностные ориентиры конкретного общества, отношение государства к инвалидам, законодательство, касающееся образовательной сферы, уровень дефектологии как научной дисциплины, образованной на стыке таких наук, как педагогика, психология и медицина, мировое развитие педагогических процессов.

ABSTRACT

Such factors at different times had defining impact on formation of special educational systems as the social and economic device of the state, valuable reference points of concrete society, the attitude of the state towards disabled people, the legislation concerning the educational sphere, defectology level, as the scientific discipline formed on a joint of such sciences, as pedagogics, psychology and medicine, world development of pedagogical processes.

Ключевые слова: исследование; становление; национальные системы образования; специальное образование.

Keywords: research; formation; national education systems; vocational education.

Взаимоотношение между обществом и инвалидами за долгую историю претерпело серьезную эволюцию. Этот процесс можно разделить на несколько условных этапов [1, с. 14].

1. От нетерпимости и агрессивных проявлений к пониманию необходимости заботы об инвалидах.

Первыми на путь милосердного и участливого отношения к людям, которых отвергло общество, вступили подвижники церкви. Своим примером они показали всем, как нужно проявлять человеколюбие. Именно при монастырях открывались приюты и хосписы для нуждающихся в лечении, пище и крове. В Византии первые приюты милосердия появились уже в IV в., а в Западной Римской империи — в VII в [2, с. 42].

Благодаря Петру I, который осуществил попытку европеизации Руси, была создана светская система призрения.

В России государственные реформы, связанные с заботами об инвалидах, ведут свою историю с начала XVIII столетия. Это была первая попытка, направленная на внедрение общественных устоев Западной Европы, где аналогичный прецедент был зафиксирован уже в XII в.

2. От понимания необходимости проявления заботы об инвалидах к осознанию возможности обучения слепых и глухих детей: от опыта индивидуального обучения в приютах до специально организованных для этого учреждений.

С XII по XVIII вв. в государствах Западной Европы начинается период, характеризующийся движением от разовых инициатив городских властей и монархов по созданию лечебных и богоугодных заведений для оказания помощи людям с физическими недостатками до учреждения частных и государственных домов призрения и приютов. По сравнению с предыдущими веками отношение к детям-инвалидам и людям с умственными или физическими недостатками с трудом, но менялось к лучшему.

Серьезные изменения в мировоззрении и ценностных установках европейского общества, вызванные Реформацией и эпохой Возрождения, способствовали значительному улучшению социального климата, в условиях которого на протяжении тысячелетий выживали люди с недостатками физического и умственного развития.

У государств Европы ушло почти шесть веков на эволюцию от признания необходимости оказания помощи людям с ограниченными возможностями до осмысления целесообразности и возможности обучения некоторых из них, в частности детей с нарушениями сенсорного восприятия.

Начало XVIII в. в истории России считается условным рубежом между первым и последующим периодами. В это время вышли указы Петра I, запрещающие умерщвлять «засорных» детей, подавать милостыню и нищенствовать, а также учреждающие дома для сирот и богадельни.

Второй период, который начался в России на пять столетий позже, чем на Западе, завершился в это же время, что и в Европе, и длился всего одно столетие. Он ознаменовался открытием первых специализированных школ для детей с проблемами слуха и зрения.

Итак, Россия заимствовала у западноевропейских государств модель организации обучения детей с нарушенным сенсорным восприятием, также были основаны специальные учреждения в столице. Но, в отличие от Западной Европы, здесь не сложились необходимые социальные и культурные предпосылки для дальнейшего развития обучения.

Существенные различия в побудительных мотивах и условиях формирования специальных учреждений в России и Западной Европе послужат причиной для кардинально противоположных результатов на следующем историческом этапе.

3. От признания возможности обучать детей с физическими и психическими нарушениями к признанию их права на образование. Формирование систем специального образования.

Период, охватывающий отрезок времени с конца XVIII до начала XX вв., характеризуется серьезными изменениями в отношении общественных и государственных институтов к людям с проблемами в физическом и умственном развитии. За это время государства Западной Европы прошли дистанцию от принятия возможности обучения детей с нарушениями зрения и слуха к установлению права этих детей на образование и обязательную организацию для них школ со специальным уклоном.

В начале этого периода открываются первые специальные учебные учреждения для детей с нарушением сенсорного восприятия, а в завершении — в большинстве ведущих европейских стран происходит принятие законодательных актов об обязательном начальном образовании, распространяющихся и на детей-инвалидов.

Этот этап общественной эволюции характеризуется утверждением более демократичного и гуманного подхода к людям с отклонениями от нормального развития и кардинальными изменениями в отношении к детям-инвалидам. Общество одобрило нововведения, касающиеся обязательного начального обучения. Катализатором кардинального поворота в сознании стали идеи великих мыслителей Ренессанса и эпохи Просвещения и принятая 1789 г. во Франции Декларация прав человека и гражданина [9, с. 44].

Именно этот период ознаменовался началом создания национальных структур специального образования в Европе, что представляется закономерным. Ведь в течение предыдущих этапов

эволюции отношения государственных и общественных структур к людям с теми или иными видами отклонений, сам социальный статус этих людей были таковыми, что даже вопрос об обучении аномальных детей в школах не мог быть поставлен. Для формирования параллельной системы образования, направленной на обучение детей-инвалидов, не было достаточно веских предпосылок.

В рассматриваемый нами период европейское законодательство впервые обратило внимание на социальный статус инвалидов. В большинстве стран было признано право этой категории людей на образование. Таким образом, становились реальностью мечты великих гуманистов, подвижников и ученых прошлого: обучение аномальных детей из экзотического чудачества одиночек-энтузиастов стало законодательно закрепленной частью образовательной системы под эгидой государства.

В этот период мы наблюдаем становление систем специального образования. Это происходит прежде всего в таких европейских странах, как Англия, Франция, Германия, Австрия, Италия, Дания, Швеция. Наибольшую активность этот процесс приобретает в крупнейших центрах научной, культурной и политической жизни: Лондоне, Париже, Берлине, Вене, Риме, Копенгагене и некоторых других университетских городах. Развитие специальных образовательных структур явилось прямым следствием законодательного закрепления обязательного начального образования [7, с. 142].

В 1865 г. в России по инициативе генерала Н.В. Исакова впервые была сделана попытка помочь неуспевающим детям, создав для них особые условия обучения, отвечающие специфике поставленной задачи. Идея была реализована путем создания «повторительных» классов для военных гимназий с низкими результатами обучения. В 1867 г. из этих классов были сформированы начальные военные школы, в дальнейшем преобразованные в так называемые военные прогимназии для отстающих учащихся. К сожалению, все 11 подобных заведений были упразднены в 80-х гг. вследствие ухода со службы человека, на чьем энтузиазме и держалась система.

Уже с 1880 г. Российское общество психиатров предпринимает активные попытки по созданию сети учреждений для отстающих в умственном развитии детей. Однако реализовать эти планы удалось лишь в 1908 г. в результате правительственного постановления о всеобщем начальном образовании, которое начнут оперативно выполнять в крупнейших городах империи. Уже к 1917 г. сеть вспомогательных школ действовала в Москве и Киеве, Вологде и Санкт-Петербурге, Харькове и Саратове, Вятке и Екатеринодаре,

Курске и Нижнем Новгороде и некоторых других городах. Общее количество детей, воспитывавшихся в специальных заведениях (приютах, вспомогательных школах, лечебно-воспитательных учреждениях), достигало 2000 человек.

Таким образом, к началу XX в. в Европе и России возникла специальная сеть учреждений для слепых, глухих и умственно отсталых детей. Однако в России еще не было по-настоящему сформировавшейся системы специального образования на общегосударственном уровне. Учрежденные во второй половине XIX в. земства способствовали развитию начального образования, но не смогли обеспечить идею всеобщего обучения. Поэтому и предпринимаемые попытки обучения аномальных детей носили характер единичных прецедентов [6, с. 132].

Проект Закона о всеобщем обязательном начальном образовании, внесенный в 1908 г. на рассмотрение в Думу, но так и непринятый, не предусматривал распространения его действия на детей с отклонениями в развитии. Соответственно, не была разработана необходимая нормативно-правовая база, призванная регулировать формирование специальной образовательной системы, и в расходную часть бюджеты не были включены статьи о финансировании таких учреждений.

Таким образом, мы можем говорить о существовании в дореволюционной России сети специальных учреждений, но не о законодательно закреплённой единой системе специального образования.

Лишь после 1917 г. специальное образование формируется в качестве части всеобщей образовательной системы. И если в западноевропейских странах мы наблюдаем эволюционный ход становления и развития системы специального обучения, то в нашей стране формирование таких структур пришлось на период коренной ломки социально-политических институтов, смены культурных и морально-этических норм, ценностных ориентиров, экономической разрухи и Гражданской войны.

Пройти первый тяжелейший этап становления специальной школы в нашей стране стало возможным благодаря самоотверженному труду и энтузиазму целой плеяды педагогов и дефектологов-педологов. Среди них Н.М. Лаговский, П.П. Блонский, Д.И. Азбукин, А.Н. Граборов, А.В. Владимирский, А.С. Грибоедов, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.А. Крогиус, А.М. Елизарова-Ульянова, Е.Ф. Рау, П.Г. Бельский, В.А. Селихова, И.А. Соколянский, В.П. Кащенко, Б.И. Коваленко, П.П. Почапин,

В.А. Гандер, Е.К. Грачева, Д.В. Фельдберг, Н.А. Рау, Ф.А. Рау, М.П. Постовская и мн. др.

Задекларировав, что судьба дефективных детей находится исключительно в сфере государственной заботы, советская власть не могла реализовать свои намерения в условиях послереволюционного кризиса, классового кризиса и всеобщей разрухи, и в первое десятилетие своего существования охватила системой специального образования лишь малую долю нуждающихся в нем детей. Число соответствующих учреждений и их воспитанников не только не увеличилось, а даже сократилось по сравнению с дореволюционным периодом.

Документ от 1926 г., дающий рекомендации по комплектованию специальных школ, указывает на необходимость применения классового подхода при принятии решения о зачислении того или иного ребенка в специальное учреждение. В частности, в нем рекомендуется отдавать предпочтение беспризорным детям, а также «детям беднейших рабочих и крестьян и детям работников просвещения».

К концу 20-х гг. произошло окончательное становление специального образования в СССР как единой системы под полным контролем государства. Власть путем специальных постановлений формулирует основные задачи обучения в спецшколах как «подготовку через труд и школу» к дальнейшей полноценной деятельности для общественного блага. Специальные учреждения комплектуются путем введения жестких правил. На правительственном уровне Наркомпрос разрабатывает план всеобщего обучения глухонемых и детей с потерей зрения, а Госплан реализует его путем создания сети спецшкол и вспомогательных классов [5, с. 102].

Мы можем констатировать факт окончательного становления системы специального образования к 1926—1927 гг. Принятие соответствующих законов знаменовало завершение третьего периода эволюции такого образования в России.

4. От осмысления потребности в специальном образовании к осознанию необходимости создания необходимых условий для нуждающихся в нем. Продолжение улучшения системы специального обучения и его дифференциация.

Европейские страны с начала прошлого столетия до 70-х гг. проходят нелегкий путь от осмысления обязательного обучения детей с проблемами слуха, зрения и умственного развития до осознания необходимости обучения всех детей-инвалидов.

Это время характеризуется дифференциацией и совершенствованием систем национального образования по горизонтали и вертикали. Появляются новые типы школ с обучением

по специально разработанным программам и как дополнение к ним — дошкольные и послешкольные учебные заведения. Все это приводит к увеличению общего количества учебных заведений.

Перечень спецшкол в разных странах стал значительно более разнообразным, в него могли входить школы для слабовидящих и слабослышащих, слепых и глухих, с другими физическими недостатками, с отклонениями в умственном развитии и, как следствие, с трудностями в обучении, проблемами в поведении, для детей, длительное время находящихся в больнице из-за продолжительной болезни, а также спецшколы при научно-исследовательских центрах.

Начало четвертого периода характеризуется вступлением в силу законов и последующих за ними актов, провозглашающих всеобщее начальное бесплатное образование как обязательное для всех детей, вне зависимости от их физического и умственного развития. Начало XX столетия в Западной Европе ознаменовалось созданием системы специального образования с перспективой дальнейшего развития, невзирая на особенности национальных различий между этими странами.

Первая мировая война и последующие за ней разрушительные и кровопролитные революции и военные перевороты нарушили благородные и грандиозные проекты, связанные с реформами в области образования на всей территории Европы. В небольшой промежуток между Первой и Второй мировыми войнами значительная часть стран Европы не только не закрепили уже ранее достигнутые успехи в деле специального образования, но и значительно снизили дальнейшее его развитие.

Только в восточноевропейских государствах, где наблюдался рост национального самосознания, основанного на национально-освободительных движениях на волне государственного строительства, был обеспечен количественный рост специальных школ и других учреждений. Но, к сожалению, этот процесс был прерван началом очередной мировой войны.

После Второй мировой войны, с ее геноцидом и концлагерями, весь цивилизованный мир стал по-новому относиться к различиям между людьми, научился ценить и уважать их самобытность и индивидуальность. Основными человеческими ценностями были признаны достоинство, жизнь, свобода и права каждого. Для укрепления и объединения усилий по созданию условий для безопасного сотрудничества и поддержания мира в 1945 г. учреждается Организация Объединенных Наций. А в 1948 г. Всеобщей декларацией прав человека ООН было закреплено новое миропонимание [3, с. 57].

Статья 1. Все люди рождены равными и свободными в своих правах и достоинстве. Они наделены совестью и разумом и обязаны поступать по отношению друг к другу в духе братства.

Статья 3. Каждый человек наделен правом на свободу, на жизнь и на личную неприкосновенность.

Статья 7. Все люди перед законом равны и без всякого различия имеют право на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации...

Общеввропейское соглашение «О защите прав человека» было принято в 1950 г. как документ, базирующийся на основных идеях, заложенных в Женевских конвенциях (1945—1949), в которых запрещались и осуждались «повсеместно и в любое время убийства, пытки, нанесения увечий и телесные наказания». Усиление интеграционных процессов в Европе, начавшихся с создания ЕЭС в 1957 г., благотворно отразилось на единстве взглядов на проблемы развития культуры, науки и образования. Понимание западно-европейскими государствами прав лиц с отклонениями в развитии и инвалидов нашло свое отражение в принятой в 1961 г. Европейской социальной хартии.

В указанный период в Западной Европе произошло разделение школ по типу и виду специального обучения и усовершенствование основ законодательства для спецшкол, что обозначило общие направления в эволюции систем национального специального образования.

Принятые ООН декларации «О правах умственно отсталых лиц» (1971) и «О правах инвалидов» (1975) можно считать завершающим этапом четвертого периода формирования отношений общества и государства к людям с умственными и физическими отклонениями в развитии. Эти международные юридические акты изменили существовавшее в умах граждан Европы понятие о людях с отклонениями в развитии в сторону понимания и сострадания к ним.

Общественное мнение формируется в сторону отказа от общепринятых стандартов по отношению к каждому члену общества. Любой человек, невзирая на его физическое или умственное развитие, имеет право на существование.

В Советском Союзе характерной чертой этого этапа является усовершенствование классификации детей с нарушениями физического и умственного развития, улучшение вертикальных и горизонтальных структур и разделение системы специального образования. Положительные сдвиги в системе специального образования обозначились в виде увеличения количества спецшкол — до 8 и числа типов специального обучения — 15. В техникумах и вузах создаются

специальные группы для людей с проблемами восприятия звуков, также открываются новые дошкольные и послешкольные учреждения специального назначения.

Конец семидесятых — начало восьмидесятых годов ознаменовались открытием в общеобразовательных школах специальных классов для детей с отклонениями в психическом развитии. А открытие первых экспериментальных отдельных классов для умственно отсталых детей приходится на конец восьмидесятых годов. К 1990 г. количество учащихся в специализированных школах составило около 575 тыс. человек, а общее число школ специального назначения — 2789.

В отличие от западноевропейской системы специального образования, развитие советской системы происходило без взаимного диалога с родителями и обществом, она была полностью недоступной для средств массовой информации. Десятки лет от подавляющей части общества скрывали проблемы семей, воспитывающих детей с задержками в умственном и физическом развитии. Общество не знало и о достигнутых успехах в процессе обучения детей-инвалидов, об их потенциальных и реальных возможностях.

5. Пятый период эволюции: равные права — равные возможности: от «институционализации» к интеграции

Формирование и реализация в 70-е гг. идей слияния педагогики и социологии для инвалидов происходит в связи с развитием открытого гражданского общества и либерально-демократических реформ, а также благодаря общественному противостоянию идеям, которые дискриминируют человека по его возрастному, половому, расовому, политическому, этническому, религиозному, национальному и другим признакам. Формируется новая норма культуры — уважение к различным категориям людей.

Именно в контексте антидискриминации школы специального образования осуждаются как сегрегационные учреждения, а система специального образования, которая была изолирована от общей системы, — дискриминационной. Если на начальных этапах эволюции происходила борьба общества за создание учебных заведений специального назначения, то теперь помещение ребенка в такую школу рассматривалось как нарушение его прав.

В 1991 г. в своем докладе «Права человека и инвалидность» Комиссия по правам человека ЮНЕСКО отразила официально сформулированную позицию европейского сообщества по отношению к проблемам детей-инвалидов. В частности, в разделе III, посвященном проблемам дискриминации и предрассудкам по отношению к инва-

лидам, высказывается тезис о том, что препятствием для полноценного обучения ребенка в рамках общей образовательной системы зачастую является не сам факт инвалидности, а проявление дискриминации. В некоторых случаях именно законодательство закрепляет эту дискриминацию, принуждая инвалидов обучаться в специальных школах, что само по себе «является официальной сегрегацией». Свой старт пятый период берет с момента принятий таких важных документов ООН, как деклараций «О правах инвалидов» и «О правах умственно отсталых». Вслед за их принятием последовала очередь национальных законодательств, регулирующих отношения в этой сфере. Среди примеров — принятый в Швеции Закон об учебном плане основной школы и Закон о помощи умственно отсталым (1980), в Нидерландах — Временный закон о специальном образовании и среднем специальном образовании (1985), серия Актов об образовании, принятых в Великобритании в период между 1981 и 1995 гг.

Современные педагогические системы трансформируются вместе изменениями в общественном сознании и ответами на вопрос о том, каким должно быть отношение общества к детям с особыми проблемами. Тем самым каждый новый этап эволюции таких разработок может отрицать устаревшие формы обучения, которые были ориентированы на предыдущие, уходящие в прошлое этапы общественного развития, его социально-политические, морально-этические, культурологические и другие ценностные составляющие.

На предложенной нами шкале периодизации отношения общества к инвалидам Россия 90-х гг. находилась на промежуточном этапе между четвертым и пятым периодом. Свидетельство тому — состоявшаяся в 1991 г. ратификация деклараций и конвенций ООН от 1971 и 1975 гг. Однако, в отличие от Западной Европы, этот эволюционный шаг не имел под собой фундамента постепенной подготовки, проходившей в течение длительного исторического периода. В России он носил характер революционного скачка, обусловленного кардинальной переделкой социально-политического устройства, ценностной переориентацией, задекларированной в 1991 г.

Применительно же к шкале развития систем спецобразования Россия 90-х гг. располагалась на границе между II и III этапами. По причине того, что в предшествующий период уровень развития системы существенно отставал от западноевропейского, есть основания говорить о достаточно серьезном кризисе перехода к III этапу.

Специфические проблемы современного этапа развития системы заключаются в том, что начиная с 1991 г. до наших дней в рамках одной системы действуют во многом разновекторные, если не сказать

полярные подходы и тенденции и, соответственно, представляющие их группы специалистов. Некоторые из них ориентированы на скачкообразный переход к III этапу, другие отстаивают эволюционный путь дальнейшего движения, а третьи — говорят о завершающей стадии II этапа [4, с. 86].

Нам представляется наиболее оправданным эволюционный переход между этими стадиями. Например, рассматривая интеграцию в качестве стратегической задачи эволюции специальной образовательной системы на III этапе, мы также видим ее в качестве одного из многих других возможных подходов при обучении детей с теми или иными отклонениями в развитии. Беря во внимание незавершенность предыдущего этапа, мы констатируем необходимость разработки своей модели эволюции системы, учитывающей российскую специфику исторического развития. Необходимо, чтобы такая модель позволяла двигаться по стратегическому интеграционному пути, не разрушая при этом уже существующую структуру и систему, в которой содержится немало позитивных наработок и богатейший кадровый потенциал.

Сегодня трудно прогнозировать, когда и как придет к своему завершению рассматриваемый нами современный, пятый этап эволюции, в каком направлении будут развиваться представления людей и всего общества на проблемы людей с особыми потребностями. Далеко от завершения и третий этап развития системы специального обучения, прошедший уже двадцатилетний исторический период своего развития. Пока мы можем наблюдать лишь формирование новых подходов. Будет ли дальнейшая эволюция системы следовать интеграционному вектору, предоставляя родителям и их детям полную свободу при выборе педагогической системы, или верх возьмет продолжающаяся дифференциация и дальнейшее развитие параллельного образования, покажет будущее.

Резюмируя вышесказанное, определимся, что система специального образования является государственным институтом, сформировавшимся как один из инструментов реализации ценностных и культурных общественных норм. В связи с этим каждый этап становления и эволюции национальных образовательных систем отражает изменение нравственных подходов в общественном сознании к проблемам людей с недостатками развития.

Таким образом, тенденции и противоречия специальных систем образования имеют под собой прочный социокультурный фундамент, и направление ее дальнейшего развития задается не только их разработчиками, но и ценностными, морально-этическими, полити-

ческими установками, а также экономическими возможностями того или иного общества.

Список литературы:

1. Богословская О.Н. Инклюзивная группа. Первый раз Текст. / О.Н. Богословская // Инклюзивное образование. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. — 179 с.
2. Голубева Л.В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Л.В. Голубева. СПб.: Учитель, 2011. — 76 с.
3. Лавринцев К.Ю. Инклюзивное образование: сущность, проблемы, перспективы развития / К.Ю. Лавринцев // Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья; под ред. Лалетина Н.В. Красноярск, 2012. — 38 с.
4. Малофеев Н.Н. Интеграция и специальные образовательные учреждения / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология. — 2008. — № 2. — С. 86—94.
5. Мастюкова Е.М. Они ждут нашей помощи Текст. / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. М.: Педагогика, 1991. — 160 с.
6. Мореев В.И. Коммуникативные технологии в науке и образовании Текст. / В.И. Мореев, Н.К. Карпова. Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. — 132 с.
7. Социальная политика современности: социологический анализ тенденций инклюзии: монография Текст.; под. Ред. Зайцева Д.В. и Ярской В.Н. Саратов: гос. техн. ун-т, 2010. — 132 с.
8. Фукс Д. Обучение социальной работе как способ интеграции инвалидов в гражданское общество Текст. Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика; под ред. Шаповалова В.К. М., 2006. — 27 с.
9. Шилов В.С. Инклюзивное образование: российская специфика Текст. / В.С. Шилов // Вестник Герценовского университета. — 2008. — № 10(60). — С. 44—45.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ
ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
И СПЕЦИАЛЬНОЙ УДАРНОЙ
РАБОТОСПОСОБНОСТИ У КАРАТИСТОВ
СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Скляр Максим Сергеевич

*аспирант института физического воспитания и спорта,
кафедры олимпийского и профессионального спорта
Государственного учреждения «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»,
Украина, г. Луганск
E-mail: olimpian_max@mail.ru*

**THE RELATIONSHIP OF PHYSICAL FITNESS
AND HEALTH IN A SPECIAL SHOCK KARATE
SCHOOL AGE**

Sklyar Maksim,

postgraduate Institute of Physical Education and Sport State Establishment

*”
Luhansk Taras Shevchenko National University”,
Ukraine, Luhansk*

АННОТАЦИЯ

Целью исследования было определение степени взаимосвязи между показателями физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у каратистов-старшекласников. С помощью педагогического тестирования и применения методики хронодинамометрии были зафиксированы статистически значимые показатели физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у учащихся старших классов, регулярно занимающихся в секциях карате. Также определена устойчивая взаимосвязь между характеристиками быстроты, силы и скоростно-силовых качеств с рядом показателей серии ударных приемов руками.

ABSTRACT

The aim of the study was to determine the degree of relationship between indicators of physical fitness and health in a special shock karate

school age. With the help of teacher testing and application techniques hronodinamometrii were recorded statistically significant indicators of physical fitness and health impact of special students of senior secondary school classes, regularly engaged in karate. And also picked stable relationship between the characteristics of speed, strength and speed-strength with a number of indicators of a series of shock techniques hands.

Ключевые слова: каратэ; школьники; удар; тесты; сила; мышцы.
Keywords: karate; schoolboys; blow; tests; force; muscle.

Постановка проблемы. Как известно, для оптимального развития современного подрастающего поколения необходимо сочетать образовательный процесс со средствами двигательной активности. В рамках школьной учебной программы этот баланс соблюдается с помощью уроков физической культуры, а также эпизодическим проведением внеурочных физкультурно-оздоровительных мероприятий. Однако в большинстве своем традиционная регламентация содержания не в полном объеме учитывает географические, экологические, региональные, материально-технические и другие условия, которые влияют на физическое развитие и подготовленность школьников; недостаточный расчет потенциальных возможностей по применению средств физической культуры при формировании личности ученика и динамики его физкультурно-спортивных интересов и много другое. Поэтому, для повышения физической активности учащихся старших классов общеобразовательной школы необходимо применять разнообразные внеаудиторные формы. В качестве одного из вариантов, который может дополнить современное физическое воспитание школьников, предлагается создание секций по каратэ. Этот восточный вид боевых искусств, спортивных единоборств, способ самообороны уже многие десятилетия применяется в Японии как средство физического воспитания детей и взрослых. Поэтому проведение исследований с целью получения научно-обоснованной основы по его применению в славянской среде является актуальным.

На сегодняшний день известны публикации, которые раскрывают каратэ как способ самозащиты [1], исследованы отдельные проблемы усовершенствования тренировочного процесса этого вида спорта [2, 7]. Однако применению каратэ как средства формирования физической культуры личности школьников посвящены лишь отдельные работы [4]. В предыдущих публикациях нами также обосновывались отдельные аспекты данного направления [8, 9].

В данной статье делается попытка выявления взаимосвязи физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у каратистов-старшекласников с целью оптимизации тренировочной программы для данного возрастного периода.

Цель исследования — определить степень взаимосвязи между показателями физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у каратистов старшего школьного возраста.

Методы исследования. 1. Теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы. 2. Педагогическое тестирование. 3. Хронодинамометрия. 4. Методы математической статистики.

Уровень физической подготовленности школьников определялся с помощью контрольных нормативов как предусмотренных учебной программой по физической культуре для старших классов — бег на 30 м с высокого старта, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, подтягивание, поднимание туловища в сед за 60 с, прыжок в длину с места, метание малого мяча на дальность, прыжки со скакалкой за 30 с, наклон вперед из положения сидя, равномерный бег 1500 м, так и специальных педагогических тестов для единоборцев — статическая относительная сила четырнадцати мышечных групп, продольный и поперечный шпагаты.

В процессе выполнения тренировочных нагрузок учащимися старшего школьного возраста в секциях по каратэ, кроме повышения двигательной активности осуществляется развитие специальных умений и навыков, то есть технических элементов, основными из которых в каратэ являются ударные приемы. Для фиксации ударных характеристик в современной научной практике используется специализированный ударный эргометр «Спудерг», который разработал профессор М.П. Савчин (г. Львов) [6]. Благодаря данному электронному прибору и методике хронодинамометрии возможно следить за изменением структуры технической подготовленности единоборцев, среди которых сила отдельного удара, временные промежутки между ударами, градиент эффективности удара и другие. Эта методика получила апробацию и предоставила возможность корректировать тренировочный процесс в боксе, кикбоксинге, тайском боксе, некоторых видах каратэ [3, 5, 7, 10]. Поэтому, для определения специальной ударной работоспособности старшекласников было решено использовать данную методику в наших исследованиях.

По своему содержанию тестирование проводилось следующим образом. Испытуемый каратист подбирал удобную дистанцию к динамометрическому боксерскому мешку, который поддерживался помощником и по готовности начинал непрерывно наносить

в нее прямые удары левой и правой рукой в максимально быстром для себя темпе в течение восьми секунд. В многогранном арсенале каратэ прямой удар рукой является простым по техническому исполнению, что не требует от новичка проявления подвижности в суставах, значительных координационных и силовых способностей. Для проявления максимально возможных результатов тестирование экспериментальной группы каратистов-старшекласников проводилось в соревновательной обстановке. В соответствии с методикой хронодинамометрии, «Тест 8 с» позволяет выявить показатели креатинфосфатной работоспособности, а именно: количество ударов нанесенных каратистом за 8 с (K8) и их тоннаж (F8), отдельно за первую (K1, F1) и вторую половину теста (K2, F2). Мощность работы в тесте за 1 с на 1 кг веса каратиста (W8), коэффициент «взрывной» выносливости (КВВ), индекс «взрывной» выносливости (ИВВ), индекс креатинфосфатной работоспособности (ИКФР).

После определения отдельных показателей физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у каратистов старшего школьного возраста было проанализирована степень их взаимосвязи. Обработка результатов тестирования проводилась с помощью методов математической статистики с расчетом определения достоверности различий ($p < 0,05$) по t-критерию Стьюдента и коэффициента корреляции Брауэ-Пирсона.

Значение коэффициента корреляционной связи физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у учащихся старших классов общеобразовательной школы, регулярно занимающихся каратэ освещены в табл. 1. Высокая плотность взаимосвязи наблюдается между показателями каратистов старшего школьного возраста в беге на 30 м с высокого старта и индексами взрывной ударной выносливости и креатинфосфатной работоспособности, а также статической относительной силы четырнадцати мышечных групп с мощностью ударной работы каратиста. Это объясняется как важностью проявления скоростных усилий в коротких отрезках ударной работы каратиста, так и большим значением развития мышечных групп каратиста для увеличения мощности удара.

Средний уровень взаимосвязи наблюдается между характеристиками бега на 30 м с высокого старта и коэффициента взрывной ударной выносливости, а также прыжков со скакалкой за 30 с и силой нанесения ударов за вторые 4 с. Это отображает как значимость проявления скоростных способностей каратистов, так поддержания необходимого уровня выносливости в конце выполнения ударного задания.

Между показателями подтягиваний и рядом парциальных показателей также зафиксирована устойчивая взаимосвязь, однако – при обратном соотношении. Это обуславливается работой различных групп мышц.

Подобная отрицательная корреляция между характеристиками силы четырнадцати мышечных групп и ударными движениями рук, может поясняться проведением теста на выявление показателей мышечных групп в статическом режиме, а ударных приемов — в динамическом. Обратное соотношение значений метания малого мяча на дальность и серий ударов рук, характеризуется проявлением максимальной силы при метаниях, и силовой выносливости — при продолжительной ударной работе. Дальнейшее же повышение подвижности суставов, которые отображают тесты наклона вперед из положения сидя и шпагатов уменьшают скоростно-силовые качества каратистов, так как из теории известно, что чрезмерная гибкость погашает силовые способности спортсмена.

Исходя из полученных результатов, можно порекомендовать на занятиях по каратэ делать больший акцент на упражнениях, которые развивают быстроту, силовые способности и скоростно-силовые качества старшеклассников.

Таблица 1.

Значение коэффициента корреляционной связи физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у учащихся старших классов общеобразовательной школы, регулярно занимающихся каратэ (n=30)

Контрольные испытания	Парциальные показатели									
	К4	F4	K4	F4	K8	F8	W8	КВВ	ИВВ	ИКФР
бег на 30 м с высокого старта	-0,12	-0,08	0,20	0,20	0,10	0,07	0,21	0,33	0,39	0,36
сгибание и разгибание рук в упоре лежа	0,05	0,03	-0,14	-0,12	-0,08	-0,05	-0,05	-0,17	-0,15	-0,15
подтягивание	-0,18	0,03	-0,39	-0,16	-0,38	-0,08	-0,22	-0,28	-0,33	-0,37
поднимание туловища в сед за 60 с	0,26	0,14	-0,08	0,17	0,05	0,19	-0,04	-0,10	-0,12	-0,06
прыжок в длину с места	0,13	-0,01	0,00	0,09	0,06	0,05	0,06	0,00	0,03	0,05
метание малого мяча на дальность	0,06	-0,11	-0,60	-0,32	-0,43	-0,26	-0,10	-0,48	-0,44	-0,47

прыжки со скакалкой за 30 с	0,00	0,08	-0,04	0,30	-0,03	0,23	-0,05	0,08	0,03	0,02
наклон вперед из положения сидя	-0,28	-0,27	-0,34	-0,28	-0,38	-0,33	-0,01	-0,13	-0,12	-0,20
равномерный бег 1500 м	-0,03	-0,05	-0,21	-0,09	-0,17	-0,08	-0,23	-0,13	-0,23	-0,24
статическая относительная сила четырнадцати мышечных групп	-0,29	-0,12	-0,38	-0,28	-0,42	-0,24	0,66	-0,19	0,14	0,01
продольный шпагат	-0,36	-0,05	-0,17	0,20	-0,29	0,09	0,11	0,13	0,16	0,04
поперечный шпагат	-0,23	-0,12	0,12	0,05	-0,02	-0,04	-0,16	0,23	0,12	0,09

**Числовые данные, закрашенные красным цветом имеют высокую степень взаимосвязи, желтым — среднюю, оранжевым — устойчивую степень корреляции при обратном соотношении*

Выводы.

1. Зафиксированы статистически значимые показатели физической подготовленности и специальной ударной работоспособности у учащихся старших классов общеобразовательной школы, регулярно занимающихся в секциях карате.

2. Определена устойчивая взаимосвязь между характеристиками быстроты, силы и скоростно-силовых качеств с рядом показателей серии ударных приемов руками.

3. Полученные в ходе исследований количественные данные могут служить ориентиром для школьников, которые занимаются в секциях карате или другими видами восточных единоборств.

Список литературы:

1. Аксенов Э.И. Каратэ: от белого пояса к черному. Традиционная техника и приемы уличной самозащиты / Э.И. Аксенов. М.: АСТ: Астрель, 2007. — 174 с.
2. Ашанин В.С. Индивидуализация тренировочного процесса каратистов на основе информационного моделирования различных сторон подготовленности спортсменов / В.С. Ашанин, С.С. Пятисоцкая // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: сб. науч. трудов / под ред. С.С. Ермакова. — 2008. — № 1. — С. 7—13.

3. Вачев С.М. Динамічні показники поодиноких ударів ліктями й колінами у тайбоксерів масових розрядів / С.М. Вачев // Спортивний вісник Придніпров'я. — 2004. — № 7. — С. 39—41.
4. Вещиков Ф.А. Каратэ как средство формирования физической культуры личности школьников / Ф.А. Вещиков, В.И. Белов // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка, — 2007. — № 5. — С. 39—42.
5. Кличко Влад. В. Бокс: многоэтапный контроль базовой подготовленности / Влад. В. Кличко. К.: Нора-принт, 2000. — 70 с.
6. Савчин М.П. Тренированість боксера та її діагностика / М.П. Савчин. К.: Нора-принт, 2003. — 220 с.
7. Сасенко В.Г. Побудова і контроль тренувального процесу спортсменів в кіокушинкай карате : [монографія] / В.Г. Сасенко; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Луганськ : СПД Резніков В.С., 2012. — 404 с.
8. Скляр М.С. Аттестационный экзамен на пояса как инструмент контроля формирования специальных умений и навыков у школьников на внеклассных занятиях по каратэ / М.С. Скляр // XXIII Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции) / Министерство образования Московской обл. ГАОУ ВПО «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт» [и др.] Коломна: МГОСГИ, 2013. — С. 177—180.
9. Скляр М.С. Рівень фізичного здоров'я старшокласників та їх однолітків, які відвідують секційні заняття з карате / М.С. Скляр // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова Серія № 15 "Науково-педагогічні проблеми фізичної культури /Фізична культура і спорт/" : Зб. наук. праць /За ред. Г.М. Арзютова. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. — Вип. 5(30)13. — С. 334—338.
10. Яремко М.О. Експериментальне обґрунтування методики вдосконалення силових показників ударів ногами кікбоксерів на етапі попередньої базової підготовки / М.О. Яремко // Теорія та методика фізичного виховання. — 2003. — № 3. — С. 21—25.

1.3. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗРАБОТКА МУНИЦИПАЛЬНЫХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПРОЕКТА ФЦПРО «МОДЕРНИЗАЦИЯ МУНИЦИПАЛЬНЫХ СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Ганаева Елена Аркадьевна

*д-р пед. наук, профессор зав. кафедрой управления образованием
Оренбургского государственного педагогического университета,*

РФ, г. Оренбург

E-mail: elganaeva@mail.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNITY DEVELOPMENT PROGRAMS DOSHKOLNOGO EDUCATION PROJECT FTPED "MODERNIZATION OF MUNICIPALITIES OF PRESCHOOL EDUCATION"

Elena Ganaeva

*doctor. ped. , Professor Head. management department of education
of the Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается деятельность стажировочной площадки (ИПК и ППРО ОГПУ) и муниципальных команд Оренбургской области по разработке муниципальных программ модернизации дошкольного образования с целью достижения ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в рамках ФЦПРО на 2011—2015 гг.

ABSTRACT

The article describes the activities internship site (IPK and PPRO OGPU) and municipal teams Orenburg region on the development of municipal modernization programs of preschool education in order

to achieve targets national educational initiative "Our new school" within FTPEd 2015gg for 2011.

Ключевые слова: муниципальные программы модернизации дошкольного образования; муниципальные команды; стажировочная площадка; стажировка.

Keywords: municipal modernization program of preschool education; municipal teams; playground internship; internship.

Актуальность разработки муниципальных программ развития дошкольного образования обусловлена социально-экономическими изменениями в Российском обществе, повлекшими за собой увеличение рождаемости детей, необходимость разнообразия образовательных услуг дошкольного образования, увеличение числа родителей, испытывающих потребность в услугах дошкольных образовательных учреждений. Все это потребовало изменений в содержании и организации дошкольного образования.

Проблемы, с которыми столкнулась система дошкольного образования, показали ее не готовность к работе в новых условиях: дети не могут получить равные стартовые возможности для перехода на новую ступень образования, затруднена адаптация детей к школьной жизни, что отрицательно сказывается на здоровье и развитии детей.

Задача расширения сети учреждений дошкольного образования на ближайшие три года остается актуальной, так как:

- развитие сети детских садов в Оренбургской области проходит неравномерно: наряду с благополучными в этом плане муниципальными образованиями есть территории со значительным дефицитом мест;
- в ближайшие три года численность детей дошкольного возраста будет увеличиваться, а дефицит мест в детских садах прогнозируется еще в течение 5 лет;
- в перспективе вывод определенной части зданий дошкольных учреждений из эксплуатации неизбежен ввиду естественного износа.

Наряду с этим снижение численности детей дошкольного возраста в отдаленной перспективе также должно учитываться при планировании развития сети дошкольных учреждений. Поэтому в числе важнейших — проблемы оптимизации и рационального использования сети детских садов, организации дошкольных групп на базе общеобразовательных школ. При этом часть сети должна

позволять быстро и с минимальными затратами трансформировать дошкольные группы в классы для начальной школы.

Для обеспечения государственных гарантий доступности дошкольного образования требуется продолжение централизованной поддержки системы дошкольного образования Оренбургской области с использованием программно-целевого метода управления. Разработка муниципальных программ развития позволит Оренбургской области на условиях софинансирования принять участие в мероприятиях по поддержке развития дошкольного образования в Российской Федерации.

В этой связи регион принял участие в конкурсном отборе на 2011—2013 годы региональных программ развития образования по направлению «достижение во всех субъектах Российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» по лоту «Модернизация муниципальных систем дошкольного образования».

ИПК и ППРО ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» был выбран стажировочной площадкой, осуществляющей подготовку муниципальных команд в логике проектирования программ модернизации дошкольного образования.

Программа стажировки была разработана в соответствии с условиями реализации Государственного контракта на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд № 03.Д07. 11. 0007 от 12.05.2011 г. «Организационно — аналитическое сопровождение мероприятий направления «Обеспечение доступности дошкольного образования» (в рамках приоритетного национального проекта «Образование»).

В качестве целевой аудитории стажировки были обучены *муниципальные команды* — группы специалистов (представители РМК, заведующие ДОУ, старшие воспитатели, психологи, родительская общественность), создаваемые для выполнения управленческой цели (разработка муниципальной программы развития).

Содержание стажировки муниципальных команд направлено на усвоение идей системных обновлений ДО, анализ ресурсов для их воплощения; практику проектирования муниципальной программы ДО на основе усвоенных модернизационных идей; анализ спроектированных программ и презентацию диссеминационных продуктов (в том числе — идей программ модернизации ДО). *Продукт стажировки*: разработанные вариативные модели модернизации дошкольного образования (муниципальных программ развития), адаптированные к условиям конкретного образовательного учреж-

дения в конкретном субъекте РФ на основе изученного инновационного опыта.

С целью формирования готовности к разработке муниципальных программ модернизации дошкольного образования была реализована дополнительная образовательная *модульная программа* (нормативно-правовой модуль, модуль системных обновлений ДО, модуль управления модернизацией муниципальных систем ДО) практико-ориентированного обучения с привлечением опыта базовых опорных площадок [3].

Командное взаимодействие было организовано в логике «наполнения» муниципальными особенностями аналитического блока программы с использованием методов проблемно-ориентированного, SWOT, PEST-анализа; построения стратегии модернизации ДО в контексте системных обновлений; проектирования программно-ресурсного блока муниципальной модели модернизации ДО. Таким образом, муниципальные команды в процессе стажировки выстроили структуру программы, отразили концептуальные идеи развития системы дошкольного образования муниципальных образований [1].

Практика проектирования муниципальной программы ДО обеспечена макетом муниципальной программы развития дошкольного образования, разработанным тьюторской командой стажировочной площадки на основе федеральных и региональных концептов.

Макет включает:

Паспорт программы

Раздел 1. Состояние проблемы дошкольного образования на муниципальном уровне.

Раздел 2. Стратегия и основные направления развития дошкольного образования в районе.

Раздел 3. Мероприятия по реализации программы дошкольного образования в районе,

Раздел 4. Ресурсное обеспечение программы.

Раздел 5. Организация управления и система контроля за исполнением программы.

Раздел 6. Оценка социально-экономической эффективности программы.

Приложение 1. Обеспечение государственной гарантии на общедоступность дошкольного образования, удовлетворение потребности населения в дошкольных образовательных услугах.

Приложение 2. Кадровый ресурс дошкольного образования. Кадровая обеспеченность системы дошкольного образования муниципалитета.

Приложение 3. Материально-технический ресурс дошкольного образования.

Приложение 4. Информационный ресурс дошкольного образования.

Приложение 5. Финансово-экономический ресурс дошкольного образования.

Приложение 6. Научно-методический ресурс дошкольного образования.

В первом разделе и в приложениях муниципальные команды анализировали состояние дошкольного образования с точки зрения доступности и качества образовательных услуг, его ресурсной обеспеченности.

В рамках проведения *мониторинга ресурсной обеспеченности* стажерами было соотнесено фактическое состояние ресурсов на уровне ДОУ и муниципалитета с требованиями, предъявляемыми федеральным и региональным центром, потребителями образовательных услуг дошкольного образования. Стажерам был предложен *критериальный комплекс* по ресурсной обеспеченности, позволивший выявить недостаточность ресурсов и определить пути минимизации разрывов и заполнить таблицу (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Мониторинг ресурсной обеспеченности муниципалитета

Ресурс	Наличие	Отсутствие	План действий
Нормативно-правовой			
Кадровый			
Мотивационный			
Научно-методический			
Информационный			
Финансово-экономический			
Материально-технический			

Анализ ресурсной обеспеченности муниципалитетов позволил определить модернизационные задачи, связанные с системными обновлениями и включенные в муниципальные программы развития:

- построение стратегии по формированию готовности руководящих и педагогических работников в условиях модернизации ДО;
- создание гуманитарной информационной среды, обеспечивающей информационную открытость ДО;

- разработка коррекционных программ в соответствии с особенностями контингента воспитанников и видовым разнообразием ДООУ;
- разработка Положения о системе мониторинга в ДООУ;
- разработка концепции обновления управляющей системы ДООУ (по линии привлечения родительской общественности к управлению);
- внедрение механизма стимулирования инновационной деятельности;
- разработка пакета нормативно-правовых документов по переходу ДООУ на новые организационно-правовые формы;
- согласование финансового обоснования программ развития с идеями модернизации дошкольного образования на уровне конкретного муниципалитета и ДООУ, выработка механизмов финансирования развития ДООУ в условиях системных обновлений;
- поэтапное пополнение материально-технического ресурса для внедрения инноваций в соответствии с СанПиНами с определением сроков и ресурсных затрат.

В процессе разработки стратегии ДОУ муниципальные команды определяли концептуальные ядра развития системы дошкольного образования муниципалитетов, нашедшие отражение в ожидаемых результатах:

- создание для детей равных стартовых возможностей получения дошкольного образования и обеспечение его доступности (группы кратковременного пребывания, семейные детские сады, коррекционные группы (Акбулак, Сорочинск, Оренбург и др.);
- обеспечение конституционных прав граждан на получение дошкольного образования в соответствии с законодательством Российской Федерации;
- практическая реализация требований и нормативов государственного образовательного стандарта в части конструирования содержания образования и условий обеспечения образовательной деятельности;
- увеличение доли образовательных учреждений, в которых создан и действует орган, обеспечивающий общественное участие в управлении учреждением (г. Оренбург и др.);
- созданные условия в ДООУ, обеспечивающие безопасность пребывания воспитанников;
- разработанные и реализованные информационные образовательные технологии;

- увеличение числа родителей, удовлетворённых качеством полученного их детьми дошкольного образования;
- введение в действие независимой системы оценки качества образования;
- модернизация образовательной деятельности функционирующих образовательных учреждений, как результат использования опыта стажировочных площадок и распространение его в ДОУ соседствующих территорий;
- приведение медицинской деятельности в ДОУ в соответствии с требованиями и условиями Федерального закона «О лицензировании отдельных видов деятельности» от 08.08.2001 № 128-ФЗ и Постановления Правительства РФ от 22 января 2007 г. № 30 «Об утверждении Положения о лицензировании медицинской деятельности»;
- увеличение объема средств на образовательную деятельность, укрепление материально-технической базы образовательных учреждений;
- увеличение расходов на содержание воспитанников в дошкольных образовательных учреждениях.

Основная *цель программы*: создать условия для устойчивого функционирования и развития муниципальной системы дошкольного образования, обеспечить государственные гарантии прав граждан на общедоступное и бесплатное качественное дошкольное образование.

Основные направления развития дошкольного образования были обозначены в логике системных обновлений: обновление содержания дошкольного образования; обновление методов и технологий; обновление системы оценивания; обновление структуры дошкольного образования; обновление управляющей системы; организационно-экономические инновации; информатизация дошкольного образования [2].

План мероприятий муниципальных программ развития (раздел 3) был построен в логике региональной программы развития ДО:

Раздел 1. Обеспечение общедоступности образовательных услуг в сфере ДО.

Раздел 2. Создание условий для повышения качества ДО, улучшение подготовки детей к обучению в школе.

Раздел 3. Создание условий для сохранения и укрепления здоровья воспитанников, развитие коррекционного образования.

Раздел 4. Повышение профессионального уровня кадрового состава образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы дошкольного образования.

Раздел 5. Повышение социально-экономической эффективности функционирования системы ДО.

Итогом работы муниципальных команд в ходе стажировки явилась презентация идей муниципальной программы модернизации дошкольного образования; муниципальная программа модернизации дошкольного образования, которая в дальнейшем дорабатывалась учредителем и другими органами местного управления, советом депутатов.

Примерная структура *презентации основных идей* программы развития была представлена следующим образом:

- титульный лист
- особенности муниципальной системы дошкольного образования
 - цель программы развития
 - задачи программы развития
 - приоритетные направления развития муниципальной системы дошкольного образования (обновление содержания дошкольного образования, обновление технологий, обновление системы оценивания, обновление структуры дошкольного образования, обновление управляющей системы, организационно-экономические инновации, информатизация дошкольного образования)
 - ожидаемые результаты
 - ресурсное обеспечение программы развития (нормативно-правовой ресурс, кадровый и мотивационный ресурс, финансово-экономический ресурс, научно-методический ресурс, материально-технический и информационный ресурсы).

Макет муниципальной программы, разработанный авторской группой стажировочной площадки, тексты муниципальных программ, спроектированных в ходе стажировки расположены на сайте ИПК и ППРО ОГПУ (<http://www.orenipk.ru>).

Одним из итогов реализации проекта стал *Конкурс модернизационных идей в системе дошкольного образования* Экспертам (членам тьюторской группы) было предложено оценить качество разработки модернизационных идей по следующим критериям:

Критерии оценки материалов Конкурса:

1. Инновационность идей: новизна предлагаемого решения (способ), инновационность результата, инновационность в управлении ресурсами.
2. Соответствие правовым принципам законодательства РФ, региона;

3. Соответствие модернизационных идей целевым индикаторам и показателям эффективности реализации Областной целевой программы «Развитие системы дошкольного образования Оренбургской области» на 2012—2014 годы;

4. Экономическая целесообразность, финансовая эффективность, достаточность финансово-экономического обоснования;

5. Обоснование объемов и источников финансирования, в т. ч. обоснование дополнительных средств: возможностей участия в реализации программы развития органов власти, общественности и пр.;

6. Социальная эффективность модернизационных идей и возможность их поддержки властью на муниципальном уровне, общественный резонанс по итогам реализации;

7. Обоснование кадрового обеспечения;

8. Обоснование материально-технического обеспечения;

9. Обоснование рисков;

10. Наличие плана-графика мероприятий по реализации модернизационных идей.

Максимальное количество баллов по презентации — 10 баллов.

Максимальное количество баллов 7,8 в конкурсе модернизационных идей в системе дошкольного образования набрала Муниципальная команда Режевского района Свердловской области на 2013—2015 гг., т. к. презентация модернизационных идей соответствует требованиям конкурса, правовым принципам законодательства РФ, региона. В презентации представлена инновационность идей, новизна предлагаемого решения; представлено финансово-экономическое обоснование: обоснованы объемы и источники финансирования; отражено участие в реализации программы развития органов власти, общественности; отражена социальная эффективность модернизационных идей и возможность их поддержки властью на муниципальном уровне; обосновано кадровое, материально-техническое обеспечение; представлен план-график мероприятий по реализации модернизационных идей.

В муниципальных командах Оренбургской области лучшие результаты были получены:

- 7,2 балла — муниципальная команда г. Бугуруслана;
- 6,3 балла — муниципальные команды Александровского и Новосергиевского районов;
- 6,2 балла — муниципальные команды Акбулакского, Саракташского районов.

Интересный опыт проектирования модернизационных идей продемонстрировали стажеры из Свердловской области (г. Екатеринбург,

Верхнее-Исетский район Екатеринбурга, городские округа Красноуфимск и Карпинск, Богданович, г. Алапаевск) — по линии обновления управляющей системы ДООУ, сетевого взаимодействия.

Анализ оценочных листов экспертов показал высокие баллы по критериям: соответствие правовым принципам законодательства РФ, региона; соответствие модернизационных идей целевым индикаторам и показателям эффективности реализации Областной целевой программы «Развитие системы дошкольного образования Оренбургской области» на 2012—2014 годы; обоснование кадрового обеспечения; низкие балы по критериям: обоснование объемов и источников финансирования, в т. ч. обоснование дополнительных средств: возможностей участия в реализации программы развития органов власти, общественности и пр.; обоснование рисков; экономическая целесообразность, финансовая эффективность, достаточность финансово-экономического обоснования.

В этом связи, перспектива работы стажировочной площадки видится в выстраивании системы активного взаимодействия с муниципальной властью по проектированию финансово-экономического ресурса, обеспечивающего реализацию модернизационных идей.

Таким образом, *итогом* работы муниципальных команд явилось осмысление основных направлений развития системы дошкольного образования в конкретном муниципальном образовании. В 2011—2013 гг. разработано 44 макета муниципальных программ дошкольного образования (по числу муниципалитетов Оренбургской области), направленных на *обеспечение доступности и качества образовательных услуг дошкольного образования.*

Спроектированные муниципальные программы, ориентированные на обеспечение качества и доступности услуг дошкольного образования, реализуются в муниципальных образованиях. Об этом свидетельствуют статистические данные региона и муниципальных образований.

В настоящее время в Оренбургской области функционирует 881 дошкольная организация (более 92 тыс. детей).

На протяжении последних 3-х лет введено около 10 тыс. мест:

- за счет строительства и реконструкции (9 объектов — 918 мест);
- возврата зданий детских садов, ранее переданных под иные учреждения и услуги (56 зданий — 4651 место);
- создания дошкольных групп, работающих в режиме полного дня, при школах (112 групп — 2250 мест);

- открытия дополнительных групп в действующих детских садах (более 3 тыс. мест);
- в вариативных формах дошкольного образования создано 2060 мест (79,3 %) (группы кратковременного пребывания, индивидуальное предпринимательство).

Наряду с выполнением комплекса мер по обеспечению 100 % доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет, продолжается работа по ликвидации общей очередности.

В этих целях в рамках областных целевых программ начато строительство еще 7 детских садов с объемом инвестиций в размере 173,1 млн. рублей из областного и муниципального бюджетов. Запланирован ввод дополнительных мест в дошкольных образовательных организациях (а это 8675 мест).

Мониторинг результативности проекта модернизации ДО свидетельствует о повышении интереса регионального сообщества к дошкольному образованию, обнаружение его инвестиционной привлекательности, как следствие, решение проблем доступности и качества его образовательных услуг.

Список литературы:

1. Ганаева Е.А. Подготовка муниципальных команд к разработке программ модернизации дошкольного образования / Гуманитаризация как стратегия развития системы дошкольного образования в условиях модернизации: Материалы Всероссийской научно-практической конференции; ФГБОУ ВПО ОГПУ. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2013. — С. 57—65.
2. Концепция модернизации региональной системы дошкольного образования Оренбургской области / авт.-разработчики: Н.К. Зотова, Е.А. Ганаева, О.Г. Тавстуха, Е.В. Михеева, С.В. Масловская, А.А. Муратова; Мин-во образования и науки РФ; ФГБОУ ВПО «Оренб. гос. пед. ун-т», Ин-т повыш. квалиф. и проф. переподг. работн. образования. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. — 24 с.
3. Модернизация муниципальных систем дошкольного образования: дополнительная профессиональная образовательная программа стажировки специалистов муниципалитетов / авт.-сост. Е.А. Ганаева, Д.В. Бочков, В.А. Вялых, Г.Г. Ермакова, Э.Р. Саитбаева, Л.М. Цыганкова, Л.И. Ямщикова, Мин-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Оренб. гос. пед. ун-т», Ин-т повыш. квалиф. и проф. переподг. работн. образования. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2011. — 48 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД)

Герасименко Людмила Дмитриевна

*старший преподаватель кафедры Иностранных языков,
Московский государственный университет экономики,
статистики и информатики,
РФ, г. Москва*

E-mail: gerasimenkoL@yandex.ru

MODERN APPROACHES TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES (COMMUNICATIVE APPROACH)

Lyudmila Gerasimenko

*head teacher of the chair of Foreign Languages,
Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics,
Russia, Moscow*

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассмотрены примеры приемов преподавания иностранного языка по коммуникативной методике. Коммуникативный метод позволяет улучшить навыки общения на иностранном языке. Для этого используются следующие приемы: игры, презентации в PowerPoint, просмотры видеофильмов, видеоуроки, беседы с носителем языка по Skype.

ABSTRACT

The article examines examples of teaching foreign language according to Communicative Language Teaching. The communicative approach helps to improve the target language speaking skills. For this purpose the following techniques are used: games, PowerPoint presentations, watching films, video lessons, conversations with a native speaker via Skype.

Ключевые слова: технологии; методика; коммуникация; иностранные языки; метод; презентация; слайд; информация.

Keywords: technologies; approach; communication; foreign languages; method; presentation; slide; information.

С развитием высоких технологий, глобализацией экономики и более совершенной системой общественной коммуникации возник вопрос о разработке новых методов преподавания иностранных языков, более действенных и эффективных. На смену привычному методу преподавания посредством книг, изучению грамматики и выполнению однотипных упражнений, чтению и переводу текстов (грамматико-переводной подход) пришла коммуникативная методика. При использовании грамматико-переводного метода студенты учатся правильно переводить с русского языка на иностранный и с иностранного на русский, а также углубленно изучают грамматику. Однако такой студент, способный идеально переводить тексты в письменном виде, не может говорить на иностранном языке. Коммуникативная методика ликвидирует эти пробелы.

В данной статье рассмотрены примеры приемов преподавания иностранного языка в рамках коммуникативного подхода к обучению.

Для студентов, изучающих иностранный язык, важной задачей является обогащение своего словарного запаса. Для многих учеников это становится серьезной проблемой. Кто-то просто заучивает эти слова, кто-то выстраивает ассоциации, кто-то запоминает слова только после того, как услышит или увидит их где-нибудь либо употребит их сам в речи. Задачей преподавателя является проследить, насколько хорошо студент запомнил новые слова. В рамках традиционного (грамматико-переводного) подхода преподаватели просто спрашивают на родном для ученика языке перевод слов, а студент называет их на иностранном языке. Однако существует более эффективный метод, развивающий как запоминание слов, так и навыки общения на иностранном языке.

Так, преподаватель перед занятием подготавливает карточки с новыми словами и раскладывает их так, чтобы не было видно слов, затем студенты делятся на несколько групп по 2 человека. Первый студент, вытягивая карточку, видит слово, которое он пытается объяснить на иностранном языке своему партнеру. Второй студент должен догадаться, какое слово объясняет первый студент, а затем назвать его на иностранном языке. Таким образом, студенты сами объясняют друг другу слова, что заставляет их «прочувствовать» данные слова — то есть это не механическое запоминание (слово-перевод). Так новые слова лучше усваиваются студентами.

Еще одним способом проверки уровня подготовки студентов является следующая игра с использованием презентации, подготовленной в Power Point. Преподаватель демонстрирует на слайдах объяснение новых слов на иностранном языке. Первый студент, который назовет

это слово, получает один балл. Кто больше наберет баллов, выигрывает (если игра проводится в учебном заведении, то можно за это поставить оценку). Благодаря духу соперничества студенты будут дома лучше учить слова, чтобы затем выигрывать на занятиях. Кроме того, процесс проверки новых слов снова проходит без перехода на родной для студентов язык, что очень важно, так как необходимо полное погружение в язык, как минимум, в рамках занятия.

Для улучшения восприятия студентами иностранной речи на слух можно организовывать просмотры различных видео (фильмов, мультфильмов) — как адаптированных, так и оригинальных (для студентов с более высоким уровнем владения иностранным языком). Однако необходимо проверить, что студенты поняли из просмотренного материала. Для этого можно обсуждать видео, задавать студентам вопросы, просить высказать их свое мнение по поднятой в материале теме.

Многие критики коммуникативной методики говорят, что при использовании этого метода преподавания совсем не уделяется времени на изучение грамматики или оно уделяется в недостаточном объеме. В действительности это совсем не так. Грамматика изучается интенсивно, но процесс подачи информации происходит несколько в ином виде. После объяснения преподавателем новой темы студенты делятся на несколько групп (количество групп определяет сам преподаватель). После этого преподаватель дает задание каждой группе (одинаковое для всех членов группы) на пройденную тему. Студенты в группе делают это заданием самостоятельно, потом внутри группы дискутируют на тему выполненного упражнения и аргументируют свой выбор. Что немаловажно, все это происходит на иностранном языке. Таким образом, студенты не только показывают знание грамматической темы, но и учатся выражать свое мнение на иностранном языке. В итоге каждая группа представляет преподавателю свои ответы. Преподаватель проверяет и объясняет ошибки на иностранном языке.

Работать с текстами с использованием в рамках коммуникативного подхода к обучению языку также возможно. Например, после изучения текста можно его обсудить, студенты выразят свое мнение по изложенной тематике. Также существует и другой вариант — разделить студентов на группы (размер группы определяет преподаватель, рекомендуемое количество человек в группе — 2—3) и членам каждой группы дать разные тексты на одну и ту же тематику. Например, первый студент получает текст о системе образования в США, второй студент — о системе образования в Германии, третий — в России. Внутри группы студенты должны рассказать друг другу на иностранном языке краткое

содержание текста, а потом составить сравнение систем образования в каждой из этих стран и в устной форме презентовать это остальным студентам. Таким образом, студенты учатся выделять самую важную информацию в тексте, взаимодействовать в группе, а также преподносить полученную информацию на иностранном языке. Кроме того, для изучения «живого» языка (повседневный язык, включающий сленг) можно использовать тексты с различных иностранных форумов, на которых общаются носители языка. Это поможет студентам лучше понимать речь носителей, которая зачастую кардинальным образом отличается от того, чему учат в учебниках.

В качестве факультативных мероприятий преподаватель может дать разнообразные совместные проекты. Например, каждый студент должен подготовить презентацию в Power Point и рассказать ее на иностранном языке. Но именно рассказать, а не прочитать с листа.

И, наконец, можно организовывать беседы с носителем языка по Skype — это один из самых эффективных способов выучить иностранный язык. Ведь разговор способствует освоению языка!

Классический грамматико-переводной способ обучения ориентирован на академическое изучение языка: он дает углубленное понимание грамматической структуры, устойчивый навык письменной речи. Коммуникативный метод — прикладной, он нацелен на успешное развитие способностей к устному общению, создает у человека дополнительную мотивацию к изучению языка, которая и обеспечивает заинтересованность учащегося в занятиях, а значит, их эффективность и результативность.

Список литературы:

1. Панюшкина О.А. Некоторые особенности преподавания иностранного языка с использованием информационных технологий в современных условиях // Обучение и воспитание: методики и практика 2013/2014 учебного года. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 2 октября 2013 г.) Новосибирск: ЦРНС, 2013. — с. 79—85.
2. Палагутина М.А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования. Материалы международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.) Т. 1. Пермь: Меркурий, 2011. — С. 156—159.
3. Павловская И.Ю. Методика преподавания иностранных языков. Обзор современных методик преподавания 2-е изд., Изд-во С.-Петербург Ун-та 2003. — С. 3—4.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ // Иностранные языки в школе, № 4, 2000 г.

**ГУМАНИТАРНОЕ
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ
ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА:
СУЩНОСТЬ И ЗАДАЧИ**

Зотова Наталья Константиновна

*д-р пед. наук, проректор по учебной работе,
профессор кафедры управления образованием,
Оренбургского государственного педагогического университета,
РФ, г. Оренбург
E-mail: nk_zotova@bk.ru*

**HUMANITARIAN CONTENT DESIGN
A PERSONALIZED CONTENT MODEL TEACHER
TRAINING: ESSENCE AND OBJECTIVES**

Natalia Zotova

*doct. ped. Sciences Vice Rector for Academic Work,
Professor of the department of education management,
of Orenburg State Pedagogical University,
Russia, Orenburg*

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются гуманитарные основания проектирования содержания персонифицированной модели повышения квалификации педагога, определяются концептуальные подходы. Выделяя условия гуманитарного проектирования дополнительного образования педагога, автор конкретизирует задачи содержания персонифицированной модели повышения квалификации.

ABSTRACT

The article analyzes the humanitarian grounds content design personalized teacher training model, defined conceptual approaches. Highlighting the humanitarian conditions of designing additional education teacher, the author elaborates on the problem of personalized content model training.

Ключевые слова: гуманитарное проектирование; содержание образования; дополнительное образование педагога.

Keywords: humanitarian design; the content of education; additional education teacher.

Гуманитаризация современного образования напрямую зависит от понимания проблем и сущности человека в современном мире, его места и роли в процессе эволюции. Однако, проектирование «человеческого» содержания образования осложняется формированием нового типа цивилизации — информационного общества — и обусловлено новыми задачами перед системой образования, которая является ее важнейшим цивилизационным механизмом.

Обновление содержания образования, его всеобъемлющий и кардинальный пересмотр всегда выступает масштабным педагогическим проектом, который решает образование в период социальных реформ и цивилизационных сдвигов. Россия «в эпоху перемен» рубежа XX—XXI столетий в своем «догоняющем» развитии, сталкиваясь со сменой эпох, находится в том состоянии, которое Э. Тоффлер [14, с. 5—7] охарактеризовал как «удар о будущее» и назвал его как «революция в образовании».

Анализируя модернизационные процессы в образовании, А.Г. Бермус содержание образования видит в сложном переплетении всех сфер человеческого существования от среды (педагогической, ученической) до сфер производства, науки, общества. Нам близка мысль исследователя о том, что переплетение, взаимопроникновение целей и содержания образования в современном обществе есть культурный феномен, определяющийся несовпадением потенциальной и актуальной формы культуры [1, с. 293], где будущее, то есть возможное бытие, — задается ее целями, а реальная форма — содержанием.

Мы согласны с мнением А.Г. Бермуса о том, что в условиях постнеклассической практики образования, характерной особенностью которой становится нелинейность, возникает необходимость в переосмыслении проблемы соотношения между категориями «цель» — «содержание» в образовании, а также проблемы адекватности использования самих этих категорий. Наиболее приемлемой стратегией концептуализации и реконструкции содержания образования в данных условиях, как отмечает исследователь, должно стать осмысление многочисленных разрывов [1, с. 293], в контексте которых сосуществуют сегодня современный человек и образование.

Мы сегодня являемся свидетелями того, что проблемы в образовании не решаются когда мы искусственно пытаемся заменить ученика насубъекта, обучение на образование, педагогическую деятельность на педагогическое взаимодействие. Пытаясь обновить технологии, методы, средства, формы образовательного процесса, говоря о развитии субъектности мы должны прежде всего обновить свое понимание категории «содержание образования».

Центральной идеей обновления содержания образования становится понимание образования как не прекращающегося в течение жизни «сознательного и все более полногустранения неопределенности статуса человека в мире познавательных и деятельностных практик, выявления и раскрытия все более глубоких измерений его самости, новых глубин и масштабов его бытия» [6, с. 8—57].

Понятие «содержание» в философском словаре определяется через «наполнение» определенной формы и «осуществление», то есть является противоположным как объему, так и совокупности признаков [16, с. 421].

Вызовы XXI века требуют создания опережающее, открытое пространство реальности для формирования нового образа, идеала человека и профессионала. Для этого требуется создание адекватной стратегии, концепции проектирования содержания образования. Однако этот процесс проходит через многочисленные разрывы. Основным противоречием в данном смысле мы видим в том, что отдельно взятая личность сегодня, с одной стороны стремится к самореализации и достижению лично значимых целей, однако, образование, представляя этой личности в содержании образования «усвоенный опыт прошлого», уже накопленный человечеством, оказывается не интересен.

Техногенная цивилизация, по мнению В.М. Розина, требует новые цели и содержание образования. По мнению исследователя — это следствие нового понимания знаний, а также способов их получения, необходимости осмысления и четкого выделения контекстов знаний, особенно в области их непосредственного употребления, а также социального действия, социальных практик, в связи с чем, востребованности «в науке и образовании — особого слоя — методологического» [13, с. 48].

«Новые условия» диктуют «новый» контекст организации непрерывного образования взрослых, который нами рассматривается, прежде всего, в рамках системы повышения квалификации. Уже само понятие «непрерывное образование» содержит в себе ту деятельностную основу, которая кроется в самом понятии «непрерывность»,

то есть «целенаправленность» и «в течение жизни», а также «самость», «самообразование». Его целью является «поддержание общественно и индивидуально необходимого уровня культуры, общеобразовательной и профессиональной подготовки» [10, с. 231].

Институтом повышения квалификации ведутся поиски исследований в различных направлениях, — это развитие системы взаимодействия различных субъектов образовательного процесса [15, с. 103—111]; маркетинговые технологии [4, с. 16—21]; культурно-антропологический подход в организации образовательной деятельности; эколого-гуманитарная направленность образовательного процесса повышения квалификации работников образования [17, с. 847—851].

Маркетингово-технологический подход, эффективно используемый в структуре ИПК, разворачивается в контексте маркетингового исследования, маркетингового планирования и маркетинговой коммуникации. Данная технологическая цепочка дает возможность обозначить проблемы; определить пути решения — планирование стратегии взаимодействия; интерпретировать результаты [4, с. 16].

Мы четко осознаем, что все «новое» в культуре складывается как под воздействием уже достигнутого, так и в условиях складывающегося в недрах культуры уникального нового опыта, который требует знания предшествующего опыта, а также умений увидеть и распределить новый, только зарождающийся опыт и обогатить им предшествующий. Разрабатываемый в институте культурно-антропологический подход в проектировании персонализированной модели дополнительного профессионального образования педагога дает возможности идентифицировать ценностные основания уже сложившегося и «нового» опыта человечества, определить их адресную направленность.

Актуальность данного явления связана с пониманием того, что возможности нового зарождающегося типа культуры пока не велики пока тот не создал соответствующую ему систему образования, определил наиболее оптимальную модель образования, которая будет готова решать актуальные проблемы общества и отвечать на запросы современной цивилизации в соответствии со складывающимся новому типу культуры.

В Оренбургском институте повышения квалификации задействован культурно-антропологический подход для проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога, который на наш взгляд, сосредотачивает в себе ключевые идеи жизнеобеспечения человека, разрабатываемый педагогом института С.В. Масловской. В его основу заложены основопола-

гающие ценностные ориентиры, которые можно выразить следующим образом:

- опора на правовой статус;
- включение в процессы культурной идентификации;
- обеспечение целостности телесно-душевно-духовной организации;
- выдвижение свободы как главной характеристики человека;
- многообразие возможностей человека, которые реализуют самостоятельность субъекта в выборе стратегий своего развития в культуре [8, с. 84—90].

Таким образом, концептуальные основы гуманитарного проектирования персонифицированной модели содержания дополнительного профессионального образования педагога должны быть представлены следующими компонентами: гуманитарное проектирование

- целей обновления персонифицированной модели содержания дополнительного профессионального образования педагога;
- задач обновления персонифицированной модели содержания дополнительного профессионального образования педагога;
- основных путей обновления персонифицированной модели содержания дополнительного профессионального образования педагога;
- задач и путей обновления персонифицированной модели содержания дополнительного профессионального образования педагога по каждой образовательной области.

Список литературы:

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Науч. монография / А.Г. Бермус. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 298.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. — 528 с
3. Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Есипов Б.П. и др. Педагогика. Учеб.пособие для пед. ин-тов. М., 1968. — 526 с.
4. Ганаева Е.А. Повышение квалификации руководителей: маркетингово-технологический подход// Высшее образование в России. — 2005. — № 15. — С. 16.
5. Ильина Т.А. Педагогика. Учебное пособие для пед. ин-тов. М., 1969.
6. Кизима В. Образование как сизигический процесс (понятия, принципы, возможности) // Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження. К.: ЦГО НАН України. 2004. — 323 с.
7. Леднев В.С. Содержание образования. М., 1991. — 224 с.

8. Масловская С.В. Культурно-антропологическая практика в системе постнеклассической практики современного постдипломного образования // Вестн. Оренб. гос. ун-та. — 2011. — № 17 (136). — С. 84—90.
9. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. СПб.: РХГИ, 2004. — 520 с. — С. 8
10. Педагогика профессионального образования: Учеб.пособие для студентов высших учеб. заведений / Е.П. Белозарцев, А.Д. Ганеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Слостенина. 2.е изд., стер. М.: Изд. Центр «Академия», 2006. — 368 с.
11. Педагогика. Учеб.пособие для студентов пед. институтов. Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: «Просвещение», 1983. — 608 с.
12. Повестка дня на XXI век. М., 1999. — 75 с.
13. Розин В.М. Философия образования: Этюды-исследования / В.М. Розин. М.: Изд-во Моск. Псих.-соц. Ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. — 576 с.
14. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. —557, [3] с. — (Philosophy).
15. Цыганкова Л.М. Создание системы взаимодействия ДООУ с семьей как стратегическое направление деятельности руководителя/ Гуманитаризация как стратегия развития системы дошкольного образования в условиях модернизации: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. (6—7 ноября 2013 г., Оренбург) / науч. ред. Н.К. Зотова, д. п. н., проф.; ФГБОУ ВПО ОГПУ. Оренбург: ГБУ РЦРО, 2013. — С. 103—111.
16. Чистякова Л.А. Ориентация системы повышения квалификации на подготовку педагога к участию в процедуре образования для устойчивого развития: материалы VII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики (10—11 апреля 2007 г.) «Постдипломное образование: вызовы времени»/. СПбГАППО, 2007. — С. 41.
17. Tavstukha O.G., Muratova A.A. Updating of education for sustainable development by the ideas humanitarization, meta-subjekt and futuristic orientation. Middle East Journal of Scientific Research. — 2013. — Т. 14. — № 6. — С. 847—851.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ишкова Алла Эдуардовна

*канд. пед. наук, директор Братского политехнического колледжа,
РФ, г. Братск
E-mail: Ishkova-a-bratsk@mail.ru*

ASSESSMENT OF THE RESULTS OF LEARNING IN THE INSTITUTION OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Ishkova Alla

*candidate of pedagogic sciences, director of Bratsk Polytechnic College,
Russia, Bratsk*

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены актуальные вопросы оценки результатов обучения в учреждении среднего профессионального образования. Представлена система оценивания результатов обучения в колледже.

ABSTRACT

The article deals with topical issues of the learning outcomes in institutions of secondary vocational education. It presents a system of evaluating the results of training in the College.

Ключевые слова: оценка качества; образовательные услуги; система менеджмента качества; внешняя оценка; внутренняя оценка; общественная оценка деятельности.

Keywords: quality assessment; educational services; Quality Management System; external evaluation; internal evaluation; public assessment.

Оценка качества образовательных услуг — один из самых актуальных вопросов современности. На сегодняшний день система оценки деятельности образовательных организаций достаточно развита. Она, так или иначе, опирается на оценку качества образования. Основным аспектом качества предоставляемых услуг в целом является адекватность

результата образования существующим и перспективным потребностям непосредственных потребителей и основных заинтересованных сторон. Заинтересованные стороны и потребители образовательных услуг — это обучающиеся, которые рассчитывают по завершению образования найти хорошую работу или продолжить образование на более высоком уровне, работодатели, профессиональные ассоциации, родители, общественные организации, занимающиеся проблемами молодёжи, органы местного самоуправления; государственные органы, регулирующие различные направления деятельности отраслей.

Работодатели, студенты, государство, несомненно, заинтересованы в высоком качестве образования, но имеют свои конкретные интересы, поэтому их подходы к оценке результатов обучения могут различаться. Выпускник считает образование качественным, если оно позволяет ему успешно конкурировать на рынке труда, получить работу и успешно развивать карьеру. Работодателя при приеме выпускников на работу в первую очередь интересует не соответствие их подготовки требованиям ФГОС, а их профессиональная компетентность, способность ориентироваться в производственной обстановке, решать нестандартные задачи, принимать самостоятельные решения в пределах своей компетенции и отвечать за них, работать в команде [1].

В условиях перехода России к рыночной экономике было трудно определить требования, предъявляемые рынком труда к подготовке выпускников, поэтому государство и учебные заведения стали оценивать качество образования как степень соответствия содержания и уровня подготовки выпускников требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Как следствие — государственная аккредитация образовательных программ и учебных заведений в России направлена только на контроль знаний выпускника, ее критерии не связаны с требованиями работодателей и рынка труда и не оценивают готовность выпускника к профессиональной деятельности [2].

В настоящее время в колледже расширяется практика участия работодателей в управлении образовательным процессом и в оценке качества образования. Процедуру оценки результатов обучения мы подразделяем на оценивание потребителями качества образовательных услуг (внешнее оценивание) и внутреннее оценивание качества образования в колледже.

Нормативным документом, регламентирующим систему оценки качества образования в колледже, является комплексная программа управления качеством обучения, которая имеет следующую структуру: информационно-аналитическое обоснование программы, структура

управления качеством образования в колледже, механизм управления качеством образования, технологическую карту мониторинга.

Первым этапом к обеспечению качества образования в колледже стало проведение мониторинга, основные функции которого заключаются в следующем:

1. *Работа с «внешней средой» колледжа:*

- проведение маркетинговых исследований с целью выявления требований к предоставляемым колледжем образовательным услугам со стороны работодателей, студентов и их родителей;
- участие работодателей в реализации образовательных программ как на стадии разработки учебных курсов, так и в процессе формирования предметных компетенций (чтение лекций, проведение мастер-классов, семинаров, практик и др.);
- оценка качества содержания и внешняя оценка результатов обучения; участие работодателей в качестве экспертов в процедуре государственной аккредитации.

Активная работа с работодателями позволила адаптировать учебные программы к требованиям экономики региона, разработать дополнительные профессиональные программы. Работодатели все активнее участвуют как в формировании заказа на подготовку нужного им профиля и квалификации, так и в оценке подготовки выпускников.

2. *Обеспечение качества образовательного процесса* (управление качеством обучения студентов, повышением квалификации педагогического состава, учебно-воспитательной и методической работой и т. д.).

По данному направлению осуществляется следующий комплекс мер:

- формирование системы контроля результатов обучения студентов;
- разработка системы, направленная на формирование познавательной устойчивой мотивации студента к обучению. Данный аспект тесно связан развитием различных форм и механизмов учета внеучебных достижений обучающихся.

Второй этап в процессе формирования механизмов оценки качества образования — это расширение общественного участия в управлении образованием. Создан управляющий совет. На официальном сайте колледжа регулярно размещается информация о деятельности колледжа. Ежегодно представляется публичный доклад, который содержит отчеты об образовательной и финансово-хозяйственной деятельности.

Важным фактором успешного развития образовательного учреждения является широкое участие работодателей, общественных организаций, образовательного сообщества, населения в этих процессах. Одно из основных условий такого участия — «прозрачность», полнота и доступность информации для всех социальных партнеров системы образования. Именно поэтому информация о состоянии обучения, результатах и качестве предоставляемых услуг сегодня представляется основным заказчикам и потребителям, социальным партнерам.

Третий этап— это улучшение системы внутреннего контроля. В колледже разработана, документирована, внедрена и поддерживается в рабочем состоянии система менеджмента качества СМК. Модель системы качества колледжа основана на процессном подходе и разработана с учетом требований «Типовой модели системы качества образовательного учреждения». В 2012 году СМК сертифицирована на соответствие требованиям ГОСТ Р ИСО 9001-2008. В 2013 году осуществилось прохождение процедуры внешнего аудита. Сегодня все виды деятельности понимаются чётко, системно с позиций управления. Решения, касающиеся текущей деятельности и развития колледжа, принимаются на основе надежной информации. В течение учебного года проводятся процедуры внутреннего аудита, которые позволяют своевременно выявить несоответствия и устранить их.

Результативность СМК колледжа постоянно улучшается в соответствии с принципами менеджмента качества, установленными в ГОСТ Р ИСО 9001:2008: ориентация на потребителя продукции, лидерство руководителя, вовлечение работников, процессный подход к деятельности, системный подход к менеджменту, постоянное улучшение результатов деятельности, принятие решений, основанных на фактах, взаимовыгодные отношения с поставщиками.

Для этого определены 1) процессы, необходимые для СМК и применяемые в колледже; 2) последовательность и взаимодействие этих процессов; 3) показатели, критерии и методы, необходимые для обеспечения результативности процессов; 4) ресурсы и информация для осуществления процессов. Осуществляется мониторинг, измерение и анализ этих процессов, применяются различные меры, необходимые для достижения запланированных результатов и постоянного улучшения этих процессов. Процессы определены и описаны в альбоме процессов.

На ближайшие годы в колледже поставлены следующие цели: усиление роли профессионального (академического) самоуправления как одного из главных факторов принятия решений и контроля качества

в колледже; осуществление перехода к сетевому взаимодействию, проект-ным технологиям; создание условий для профессионально-общественной аккредитации образовательных профессиональных программ.

Список литературы:

1. Сергеева Т.А. Механизмы государственно-общественного управления образовательным учреждением: методические рекомендации. М.: Професионал, 2011. — 67 с.
2. Харькова Е.В. Общественно-государственная оценка качества образовательных услуг в довузовском профессиональном образовании. // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 11. — С. 2—3.

МОТИВАТОРЫ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Кашиник Ольга Ильинична

канд. соц. наук, доцент

*Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: olgakashnik@rambler.ru

Веселков Алексей Владимирович

старший преподаватель

*Сибирской государственной геодезической академии,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: veselkovs59@mail.ru

Веселкова Елена Александровна

канд. мед.наук, доцент

*Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: veselkovs59@mail.ru

Бутина Евгения Юрьевна

*аспирант Сибирского государственного университета путей сообщения,
РФ, г. Новосибирск*

E-mail: pedagogika@stu.ru

MOTIVATORS OF INNOVATION ACTIVITY STUDENTS

Olga Kashnik

*phD in Sociology, Associate Professor
of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

Alexey Veselkov

*senior Lecturer of the Siberian State Academy of Geodesy,
Russia, Novosibirsk*

Elena Veselkova

*phD, Associate Professor
of the Siberian State University of Railway Transport,
Russia, Novosibirsk*

Eugene Butina

*graduate student of the Siberian State University of Railways,
Russia, Novosibirsk*

АННОТАЦИЯ

В статье на основе данных эмпирических исследований выделяются мотиваторы и демотиваторы научной и инновационной деятельности студентов и аспирантов, описываются организационные условия и оценивается их результативность, формулируются предположения о проблемах мотивации молодежи к инновационной деятельности.

ABSTRACT

In the article on the basis of empirical studies are motivators and demotivators scientific and innovation activity of students and postgraduates, describes the organizational conditions and evaluated their impact, makes assumptions about the motivation of young people to innovate.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов; инновационная активность; мотиваторы и демотиваторы инновационной деятельности.

Key words: scientific-research work of students; innovative activity; motivators and demotivators.

Современные российские реформы, в том числе и реформы в образовании, носят заявительным порядком инновационный контекст. Реализуется большое количество федеральных, региональных, отраслевых, международных программ по вовлечению молодежи в научную и инновационную деятельность. Руководство университетов создают для студентов и молодых ученых условия формирования их инновационного мышления и научной активности.

В большинстве вузов сложилась и развивается целостная система НИРС. Организуется большое количество научно-практических конференций, конкурсов и мероприятий, направленных на научно-исследовательскую и изобретательскую деятельность студентов, молодых ученых и специалистов. В частности, в Сибирском государственном университете путей сообщения (далее СГУПС) создана система поддержки студентов, аспирантов-стажеров, аспирантов и молодых ученых, которая опирается на научные традиции вуза. Реализуются грантовые программы для студентов, аспирантов и молодых ученых на выполнение научных исследований, программа «аспирант-стажер»; учреждены стипендии Ученого совета. В рамках программ по дополнительному обучению аспирантов, аспирантов-стажеров и соискателей СГУПС, проводятся открытые лекции и тренинги ведущих ученых железнодорожной отрасли и специалистов других сфер деятельности. Осуществляется поддержка для участия молодежи в отраслевом конкурсе «Новое звено». В университете работают несколько инновационных структур: центр развития инновационных компетенций, студенческие конструкторские бюро и бизнес-инкубатор.

Современной формой повышения интереса творческой студенческой молодежи к инновационно-исследовательской работе стал регулярно проводимый в г. Новосибирске международный форум «Интерра» с участием российских и международных экспертов, представителей власти, ведущих научных центров, предпринимателей и СМИ. Создаются условия для повышения академической мобильности молодежи. Опираясь на научные традиции Новосибирского Академгородка успешно реализуется проект «Лаврентьевский прорыв».

Многолетний личный опыт участия авторов в качестве организаторов и научных руководителей выше перечисленных форм НИРС и проведенные ими исследования позволили сформулировать некоторые предположения об эффективности и результативности «внешних усилий» и мотивации молодежи к инновационной деятельности.

Так, в 2008—2013 годах на базе Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС) и Сибирской государст-

венной геодезической академии (СГГА) Е.Ю. Бутиной, О.И. Кашник, Е.А. Веселковой, А.В. Веселковым были проведены фокус-группы с различными категориями обучающихся — студентами и аспирантами. Всего в обсуждении приняли участие 357 студентов технических и экономических специальностей СГУПСа, 56 студентов СГГА и 35 аспирантов очной формы обучения технического и гуманитарного направлений.

Исследование позволило выявить: 1) представления молодежи об инновациях и инновационной деятельности; 2) оценить с точки зрения привлекательности и результативности различных форм инновационной и научной деятельности, инновационных конкурсов; 3) оценить личный опыт участия молодежи в этих мероприятиях; 4) выявить мотиваторы и демотиваторы участия студентов в инновационной деятельности.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Термин «инновации» у 82,7 % ассоциируется с принципиально новыми разработками, изобретениями и идеями, 32 % считают, что инновации — это современные технологии и 27,5 % — модернизация и усовершенствование уже существующих технологий и идей. Под «инновационной деятельностью» 71 % понимает создание чего-то нового, еще не существующего в мире, 12 % — внедрение новейших разработок в производство. «Инновационная активность» ассоциируется с участием в инновационной деятельности у 39 % респондентов, у 20,3 % — с творческой активностью молодежи, у 10 % — с желанием молодежи что-то создавать и работать над новыми проектами. Проведена оценка опыта участия студентов в научно-инновационных мероприятиях. Из общего числа респондентов 65,6 % принимали участие в различных научных конференциях, конкурсах студенческих грантов, форумах, мастер-классах и проектной деятельности и 34,4 % нигде не участвовали за время обучения в вузе. В инновационном форуме «Интерра» 20,4 % опрошенных принимали участие. 69,4 % студентов отметили, что хотели бы в дальнейшем проявить себя не только в качестве участников, но и быть разработчиками проектов.

Основными мотивами к участию в инновационной деятельности 62 % опрошенных назвали материальное вознаграждение за участие в мероприятиях, 38 % говорят о возможностях общения с видными учеными и деятелями, реализации своего научного и творческого потенциала, а также дальнейших перспективах развития идей и внедрения своего проекта. На вопрос, какие формы работы для вас представляют наибольший интерес, 27,3 % ответили мастер-классы,

26 % — конференции, 21,2 % — групповые дискуссии и мозговые штурмы, 14,6 % — различные презентации и 10% могли бы проявить активность в волонтерском движении. Наиболее привлекательными и интересными для студентов являются зарубежные стажировки, семинары и тренинги. 5 % респондентов готовы участвовать в любых мероприятиях.

В фокус-группе студентов старших курсов Сибирской государственной геодезической академии, творчески зарекомендовавших себя в межвузовских и внутривузовских научных мероприятиях, были выделены положительные и отрицательные факторы занятия инновационно-научной деятельностью. Ответы ранжированы по частоте упоминаний: самореализация (создание нового); возможность улучшить жизнь других; желание заработать на идее; поддержка государства; стать лучше, чем ты есть; повышение статуса (учёная степень); найти себя в профессии; возможность применить профессиональные знания; рост личности в различных сферах; работа за рубежом.

В качестве отрицательных факторов названы: 1) нет поддержки со стороны государства; 2) страх краха; 3) низкое уважение к научной молодёжи в обществе (в том числе научном сообществе); 4) низкая оплата труда; неуверенность в себе; 5) нужно выбирать: творчество или обеспеченность; 6) отсутствие коллективного характера работы; 7) не дано зарабатывать деньги; 8) после окончания вуза научное творчество никак не пригодится; 9) люди занимающиеся наукой представляются как общество однообразных людей.

Результаты опроса студентов о предпочтительных факторах для занятия инновационно-научной деятельностью представлены по годам 2012 и 2013 гг.: желание заработать на идее (85,3 %, 93,8 %); самореализация, создание нового (77,8 %, 74,3 %); рост личности в различных сферах (60,6 %, 74,1 %); возможность применить профессиональные знания (56,5%,58,2%); стать лучше, чем ты есть (25,7 %, 30,3 %); возможность улучшить жизнь других (29,2 %, 30,1 %); найти себя в профессии (25,7 %, 23,5 %); повышение статуса (учёная степень) (17,8 %, 17,2 %); работа за рубежом (17,2 %, 14,2 %); поддержка государства (10,2 %, 8,3 %).

По результатам опроса аспирантов получили следующие данные: в качестве основного мотива поступления в аспирантуру для 47 % респондентов — это возможность самореализации, саморазвития и повышения уровня знаний; 33 % опрошенных привлекает преподавательская деятельность; 26 % — научная деятельность и разработка новых технологий (инноваций). Наличие ученой степени для 26 % отразится на росте их заработной платы и продвижении по карьерной

лестнице. На вопрос, какие необходимо создать условия для более качественной подготовки аспирантов — 60 % считают, что, прежде всего, необходимо предоставить общежития, увеличить стипендию и оказывать материальную поддержку для публикации статей. Для 26 % важно иметь доступ к заграничным сайтам и своевременно получать информацию о предстоящих научных мероприятиях; 13 % важно в процессе обучения получать практические навыки.

Исходя из наблюдения авторов в качестве проблем мотивационной составляющей инновационной активности студентов можно выделить: 1) абсолютное большинство (90 %) студентов занимают позицию «их должны» (проинформировать, организовать и т. д.); 2) у студентов недостаточный или отсутствует опыт участия в проектной деятельности; 3) понимание значимости выдвигаемой ими идеи находится на «поверхностном» уровне (как отметили некоторые эксперты «Интерры» есть активность, есть идея — нет инновации); 4) сегодня затраты ресурсов организаторов (преподавателей, организаторов мероприятий) и ресурсов студентов находятся в соотношении: максимально первые, минимально — последние.

И, как нам представляется, повышение инновационной активности молодежи следует рассматривать в свете экономической, научно-исследовательской и образовательной проблематик, условий взаимодействия и мотивации всех его участников. Актуальным является всесторонний научный анализ происходящих в высшей школе инновационных процессов.

КАРТА КОМПЕТЕНЦИЙ КАК МЕТОД КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ

Носырева Надежда Викторовна

*заместитель директора по учебно-методической работе,
Братский политехнический колледж,
РФ, г. Братск
E-mail: [Nosyreva N V@mail.ru](mailto:Nosyreva_N_V@mail.ru)*

MAP OF COMPETENCIES AS A METHOD OF QUALITATIVE ASSESSMENT

Nosyreva Nadezhda

*deputy Director of educational-methodical work,
Bratsk Polytechnic College,
Russia, Bratsk*

АННОТАЦИЯ

В статье изложены мысли о системе качественной оценки компетенций с использованием карт компетенций. О возможности повышения качества подготовки специалистов среднего звена, через изменение подхода к системе оценки общих и профессиональных компетенций.

ABSTRACT

The article describes the thoughts about the system of quality assessment of competences incorporate cards competencies. On the possibility of improving quality of preparation of experts of an average link, through a change in the approach to the system of assessment of general and professional competences.

Ключевые слова: карта компетенций; система качественной оценки; общие компетенции; профессиональные компетенции.

Keywords: map of competencies; system of quality evaluation; general competence, professional competence

Всё больше возрастают требования к содержанию и качеству подготовки специалистов с позиции работодателя. Выпускник образовательной организации среднего профессионального образования в условиях жесткой конкуренции на рынке труда может быть профессионально успешным, если будет профессионалом, будет обладать

профессиональной мобильностью и компетентностью, сформированными надпрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Существует вполне реальная необходимость изменения подходов к профессиональной подготовке специалистов среднего звена и её оценке. Образовательный процесс в организации среднего профессионального образования должен быть построен таким образом, чтобы системно и целенаправленно формировать у студентов умения, знания, навыки, а также общие и профессиональные компетенции, которые обеспечат их становление как конкурентоспособных специалистов [3].

Создание системы формирования общих и профессиональных компетенций у студентов, а также системы их качественной оценки является одной из актуальных проблем, стоящих перед средним профессиональным образованием.

Система качественной оценки общих и профессиональных компетенций должна соответствовать основным принципам проведения оценивания:

- надёжности — предусматривать последовательное оценивание и интерпретацию полученной информации по каждому обучающемуся и в рамках различных ситуаций;
- обоснованности — предполагать чёткое определение области оценивания, наличие соответствующих критериев оценки, связь заданий с объектом оценки, наличие репрезентативной выборки;
- гибкости — предполагать возможность адаптации методик оценки к различным формам обучения и потребностям обучающихся;
- непредвзятости — означать одинаковое отношение ко всем обучающимся и информирование их о том, что от них ожидается во время проведения оценочных испытаний, в какой форме они будут проводиться [1].

Одним из вариантов создания системы качественной оценки общих и профессиональных компетенций представляет собой создание и использование карты компетенций, которая была несколько расширена, а именно обратим внимание на макет таблицы «Карта компетенций» (таблица 1).

Таблица 1.

Карта компетенций

Код компетенции	Формулировка компетенции	Показатели оценки результата	Критерии оценки показателя	Формы и методы контроля и оценки	Процедуры и критерии оценивания

В федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования общие компетенции присутствуют во всех учебных дисциплинах и профессиональных модулях, соответственно они должны развиваться в течение всего процесса обучения по федеральным государственным образовательным стандартам. Профессиональные же компетенции присутствуют в некоторых учебных дисциплинах и также в профессиональных модулях, что также говорит о многократном её повторении. Но с профессиональными компетенциями сложнее, они повторяются в разных вариациях, перекрываясь в учебной дисциплине не по всем показателям, и тем более, не по всем критериям. Например, профессиональная компетенция ПК 1.2 «Осуществлять разработку кода программного продукта на основе готовых спецификаций на уровне модуля» в федеральном государственном образовательном стандарте по специальности 230115 Программирование в компьютерных системах встречается во многих учебных дисциплинах, таких как Элементы высшей математики, Теория вероятностей и математическая статистика, Архитектура компьютерных систем, Основы программирования и т. д. и в профессиональном модуле ПМ1 Разработка программных модулей программного обеспечения для компьютерных систем. В профессиональном модуле названная профессиональная компетенция при контроле освоения должна охватывать все показатели и критерии оценки, а при контроле освоения учебной дисциплины может покрывать их частично, например, при изучении учебной дисциплины «Элементы высшей математики» студент может познакомиться с возможностями разработки кода программного продукта для элементарных математических структур и конструкций.

Таким образом, при условии формулировки и подбора показателей оценки результата и критериев оценки показателя общих для компетенции, независимо от того в каких учебных дисциплинах и профессиональных модулях она встречается, можно создать систему оценки компетенций студента, адекватную, объективную и общую для всех педагогов, работающих с данной группой по данной профессии или специальности [2].

Кроме того, необходимо также определиться с формами и методами контроля и оценки, а также с процедурой и критериями их оценивания, которые, соответственно необходимо подобрать так, чтобы они были приемлемы везде, где речь идёт о данной компетенции.

При этом нужно использовать такие методы оценивания, которые могут наилучшим образом оценить компетенцию. Только интегрированные методы позволяют оценивать одновременно несколько составляющих компетенции и все критерии деятельности (результата).

Необходимо помнить, что нужно выбирать методы оценки, адекватные объекту оценивания. Для этого целесообразно использовать методы непосредственного оценивания.

Возможно, есть смысл вводить новые методики и инструменты оценки, такие как портфолио — достаточно эффективный инструмент оценивания. При этом, портфолио входит в систему внутренней оценки качества образования. От традиционного понимания портфолио, как подборки репрезентативных свидетельств (документов) чьих-либо профессиональных (деловых) квалификаций и достижений. До качественно нового понимания портфолио, как весьма гибкого инструмента, который может использоваться в различных целях: от мониторинга индивидуальных достижений до формы альтернативной Итоговой государственной аттестации.

Если контроль, его формы и методы, разработанные для него критерии и показатели по всей иерархии от формулировки компетенции до процедуры и критериев оценивания будет применен в течении всего периода обучения.

Если студент будет знать, как будут проверять его готовность к самостоятельной профессиональной деятельности.

Если у всех педагогов, работающих по данной карте, будет одинаковый инструментарий оценки, её критерии, процедуры и показатели, то можно будет говорить о том, что образовательная организация среднего профессионального образования работает по системе качественной подготовки на выпуск специалиста, готового к самостоятельной, целостной профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Андреев А.Л. Россия в глобальном образовательном пространстве / А.Л. Андреев // Высшее образование в России. — 2009. — № 12. — С. 9—20.
2. Андриухина Т.Н. Формирование базовых профессиональных компетенций будущих инженеров автомобильного транспорта: дис. исслед. На соискание ученой степени к.п.н. Самара, 2008.
3. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса /В.И. Байденко Б. Оскарсон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: науч.-метод. Сб. М., 2002. — С. 25—30.

1.4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Коньшева Алия Вазиховна

*старший преподаватель кафедры педагогики
Вятского государственного гуманитарного университета,
РФ, г. Киров*

E-mail: av.konysheva@mail.ru

SPECIFICS OF FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY IN ELECTRONIC DIDACTIC ENVIRONMENT

Konysheva Aliya

*senior lecturer of the chair of pedagogy
of the Vyatka state University of Humanities,
Russia, Kirov*

АННОТАЦИЯ

В статье отражается специфика формирования индивидуальной образовательной траектории в электронной дидактической среде. Выделены ведущие принципы, отражающие характеристики среды и оказывающие влияние на процесс обучения: интерактивность, когнитивная визуализация, открытость, адаптивность, оперативная обратная связь. Автором подчеркивается, что именно индивидуализация и предоставление права выбора способствуют развитию субъектной позиции студента.

ABSTRACT

The article reflects the specificity of the formation of individual educational trajectory in electronic didactic environment. Highlighted the guiding principles that reflect the characteristics of the environment

and influence the process of learning: interactivity, visualization cognitive, openness, adaptability and feedback. The author emphasizes that it is providing individualization and promote the development of the right to choose a subject position of the student.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория; электронная дидактическая среда; индивидуализация и интенсификация учебного процесса.

Keywords: individual educational trajectory; electronic didactic environment; individualization and intensification of the educational process.

Мировое образовательное пространство предполагает ориентацию процесса обучения на многоуровневость, гуманизацию и непрерывность. Вхождение России в Болонский процесс обеспечило переход к двухуровневой системе образования. Это, в свою очередь, потребовало внесение структурных и содержательных коррективов в образовательную практику. Гуманизация, как основная тенденция развития мирового образовательного пространства, предполагает наличие личностно-значимого результата для каждого субъекта процесса обучения, учет индивидуальных возможностей и способностей. Непрерывность обеспечивается, в том числе и благодаря широкому распространению и применению в педагогической деятельности информационно-коммуникационных технологий. Так, например, происходит укрепление позиций новой парадигмы образования — обучение в течение всей жизни (LongLifeLearning). В информационном обществе основой преподавания становятся инновационные методы обучения, называемые общим термином e-Learning. Но вместе с тем, широкое распространение получило смешанное обучение (blended-learning), предполагающее оптимальное сочетание очной и дистанционной формы взаимодействия между преподавателем и студентами [4]. Таким образом, внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в образовательную практику, переход на ФГОС третьего поколения, ориентация на мировое образовательное пространство требует пересмотра существующих форм, средств, методов обучения, поиска новых технологий обучения. На наш взгляд, существенным потенциалом для этого, обладает электронная дидактическая среда. Под электронной дидактической средой мы понимаем совокупность дидактических условий, направленных на реализацию субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий. Указанные

факты в совокупности позволяют преодолевать противоречия между «школой памяти» (знаниями из прошлого) и «школой мышления» (знаниями из будущего); между объектом педагогического воздействия и субъектом познавательной деятельности — пассивной и активной позицией студента. Однако, на страницах научно-педагогических исследований, развернулась дискуссия об эффективности применения в образовательной практике информационно-коммуникационных технологий. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в образование, как справедливо отмечает А.И. Яковлев, «существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека к другому [3]. Кроме того, ряд авторов подчеркивает повышение эффективности процесса обучения за счет гибкости и мультимедийности технологий, открытости и индивидуализации образовательного процесса, изменения характера деятельности, как студентов, так и преподавателей. Так, например, И.Г. Захарова акцентирует внимание на интенсификации и актуализации учебно-воспитательного процесса при использовании информационных технологий. По мнению автора, они обеспечивают решение следующих задач:

- выявление и использование стимулов активизации познавательной деятельности;
- углубление межпредметных связей при решении задач из различных предметных областей;
- активное участие обучающегося в проектировании и дальнейшей актуализации его образовательной траектории [1].

Сторонники противоположного мнения считают, что чрезмерное использование технических средств способствует «свертыванию социальных контактов», «разрыву между знанием и опытом познания», развитию иллюзии свободного личностного целеполагания и выбора; вседозволенности в виртуальном мире, виртуальной зависимости [3]. Мы, в свою очередь, полагаем, что использование информационно-коммуникационных технологий, прежде всего, способствует индивидуализации процесса обучения, развитию субъектной позиции обучающихся.

По нашему мнению, реализация указанных направлений осуществляется, за счет предоставления права выбора. Это выбор реализуется посредством формирования индивидуальных образовательных траекторий.

Ориентация на личность в образовательном процессе как проблема исследуется уже не одно столетие и, главным образом,

опирается на гуманистические теории обучения и воспитания. Эта идея находит свое отражение в психолого-педагогических исследованиях К. Роджерса, К.Н. Вентцеля, А.Б. Орлова, В.А. Сухомлинского и др. Гуманистический характер процесса взаимодействия «педагог-обучающийся» подчеркивается и в законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившем в силу первого сентября 2013 года. Анализ нормативно-правовых документов позволил обобщить и выявить основные тенденции развития современного образовательного процесса:

- учет индивидуальных потребностей и способностей обучающихся;
- создание условий для развития субъект-субъектных отношений;
- формирование индивидуального стиля общения.

При реализации такого подхода особого внимания заслуживает вопрос о самоактуализации личности посредством индивидуализации учебного процесса.

Принцип индивидуализации позволяет не только учитывать особенности и возможности каждого обучающегося, но и предоставляет право выбора. Ряд авторов подчеркивает, что реализации субъектной позиции возможна именно за счет предоставления права выбора. Эта мысль отражена в работе И.С. Якиманская: основой личностно-ориентированного обучения является фигура ученика. Мы разделяем эту точку зрения и используем ее в своем исследовании как ведущее положение. В работах Т.В. Машковой выделяется два направления выбора — горизонтальное и вертикальное. Горизонтальное — обуславливает выбор содержания, форм организации образовательной деятельности. Вертикальное направление обеспечивает выбор оптимального уровня образования [2]. С.И. Осипова, Т.В. Соловьева подчеркивают, что выбор является действием, придающим всей деятельности целенаправленность. Следует отметить, что при этом происходит изменение роли преподавателя. Теперь он не является транслятором знаний, его деятельность выходит на новый уровень и включает в себя такие компоненты, как организация самостоятельной активной познавательной позиции студента, консультирование по вопросам предметной и организационной области, помощь в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории.

В научно-педагогических исследованиях рассматриваются понятия: «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа». Установим взаимосвязь данных определений. Многие авторы

используют понятие «индивидуальная образовательная программа» как вспомогательное и при помощи него раскрывают сущность и специфику двух других. Другие рассматривают как самостоятельное понятие и трактуют как «учет видов образовательной деятельности обучающихся, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий освоения учебного содержания и т. п.». Особый интерес для нас при таком подходе представляет концепция личностно-ориентированного обучения В.В. Серикова. Он связывает реализацию гуманистической направленности образования с его устремленностью к уникальности и неповторимости личности.

Проблема формирования индивидуальных образовательных траекторий отражена в работах Е.А. Александровой, Т.М. Ковалевой, Н.В. Рыбалкиной, А.Н. Тубельского, А.В. Хуторского, Ю.Г. Юдиной, И.С. Якиманской и др. В исследовании С.И. Осиповой и Т.В. Соловьевой анализируются подходы, предъявляемые к этому понятию: проблемно-рефлективный, деятельностный, психолого-дидактический. Так, например, А.В. Хуторской, А.Б. Воронцов подчеркивает, что индивидуальная образовательная траектория — это персональный путь реализации личностного потенциала; Ю.Г. Юдина и Т.В. Машкова характеризуют ее как процесс и результат индивидуального выбора студентом содержания, уровня и пути получения профессионального при осуществлении педагогической поддержки этого выбора. В рассматриваемых понятиях акцент делается на самостоятельность субъекта, его личностную позицию.

Отсутствует единая позиция в научно-педагогических исследованиях и на определение сущности индивидуального образовательного маршрута. Как правило, индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося, а также существующими стандартами содержания образования. С одной стороны, индивидуальный образовательный маршрут представляется содержательным контентом образовательной траектории, с другой — позволяет рассматривать его как самостоятельную категорию со строго определенной структурой. Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический, диагностический, организационно-педагогический, результативный. В своем исследовании, мы придерживаемся первой точки зрения. В качестве ведущего определения, раскрывая потенциал информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, мы будем использовать понятие «индивидуальная образовательная траектория». Специфика формирования индивидуальной образова-

тельной траектории, главным образом, определяется свойствами и характеристиками электронной дидактической среды: интерактивность, когнитивная визуализация, открытость, оперативная обратная связь, адаптивность. Интерактивность способствует интенсификации системы взаимодействия «преподаватель-студент» посредством применения обучающих программ. Когнитивная визуализация усиливает наглядность обучения, способствует лучшему усвоению учебной информации за счет демонстрации. Открытость позволяет вносить коррективы в учебные модули (содержательный аспект), изменять методы обучения (технологический аспект). Интерактивность, когнитивная визуализация, открытость благодаря обеспечению оперативной обратной связи, позволяют формировать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие характеристики и способности каждого обучающегося.

Таким образом, электронная дидактическая среда, благодаря применению информационно-коммуникационных технологий, способствует использованию новых возможностей для индивидуализации процесса обучения.

Список литературы:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. Пособие для студ. высш. учеб.заведений. М.: Издательский центр «академия», 2010. — 192 с.
2. Машкова Т.В. Выбор студентами колледжа индивидуальной образовательной траектории в системе непрерывного многоуровневого образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. Кемерово, 2006. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-vybor-studentami-kolledzha-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-v-sisteme-nepreryvnogo-mnogourovnevo-obrazovaniya> (дата обращения: 11.12.13).
3. Осипова С.И., Соловьева Т.В. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования: Монография. М.:ИНФА-М; Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2013. — 140 с. — (Научная мысль). — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: DOI 10/12737/408 (www.doi.org).
4. Рубин Ю.Б. Высшее образование в России: качество и конкурентоспособность. М.: Московская финансово-промышленная академия, 2011. — 448 с. (Академическая серия).

ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРИНЦИП НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Щербакова Анна Сергеевна

соискатель

Сибирского государственного университета путей сообщения,

РФ, г. Новосибирск

E-mail: shisha@mail.ru

ELECTRONIC GUIDE: A NEW APPROACH TO VISIBILITY PRINCIPLE IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

AnnaShcherbakova

degree-seeking student of Siberian Transport University,

Russia, Novosibirsk

АННОТАЦИЯ

Принцип наглядности — один из основополагающих методических принципов. Он долгое время исследуется учеными и педагогами, но не утратил свою актуальность и на данный момент. Это связано, прежде всего, с развитием мультимедийных технологий и новых возможностей визуализации процесса обучения. В статье рассматривается возможность применения принципа наглядности с помощью электронных пособий в процессе обучения иностранному языку. Дается краткое описание подобного пособия, подробно рассматриваются его достоинства и недостатки.

ABSTRACT

Visibility principle is one of the basic principles of methodics. It has been studied by researchers and educators for a long time but still remains one of the topical ones. It is particularly connected with the development of multimedia technologies and new opportunities of visualization of the process of education. The article examines the possibility of visibility principle use with a help of electronic guides in the process of foreign language teaching. A brief description of such guide is given; its advantages and disadvantages are examined in detail.

Ключевые слова: принцип наглядности; электронное пособие; компьютерные технологии; визуализация процесса обучения.

Keywords: visibility principle; electronic guide; computer technologies; visualization of the process of education.

Последнее десятилетие повсеместно проводятся реформы и модернизация высшей школы. Одним из действенных способов внедрения инноваций, интенсификации процесса обучения и как результата — повышения качества образования является использование компьютерных технологий, которые стремительно развиваются и открывают все новые неисчерпаемые возможности для своего применения.

Обучение — это прямая и обратная связь между преподавателем и обучающимся. Одним из основных элементов прямой связи является наглядность идей и учебных материалов. Важность учебной наглядности — традиционная, общепризнанная и банальная истина для педагогов с древности, не зря принцип наглядности называют золотым правилом дидактики. Значение наглядного образа обусловлено свойствами самого процесса познания. Процесс познания сводится к формированию образов на тех или иных ступенях познания, будь то наглядный образ на чувственной ступени познания или понятийный образ на рациональной ступени познания. «При этом в мышлении соотносятся сенсорные данные, которые анализируются, сопоставляются, различаются и раскрывают отношения между ощущениями» [1, с. 6]. Таким образом, если суть процесса познания — это формирование образов, то тогда суть процесса обучения — это представление нужной информации, учебных материалов в таких наглядных образах, с такой степенью наглядности, чтобы, во-первых, процесс познания был максимально оптимизирован и рационален, во-вторых, связи между наглядными и понятийными образами были прочными и крепкими, в-третьих, они входили в систему связей с другими представлениями об окружающей действительности, в-четвертых, чтобы сформированная таким образом, картина мира была максимально целостной и объективной. «При понимании наглядности надо осознать тот установленный многими исследователями факт, что наглядность характеризует не объект, а процесс познания объекта» [2, с. 21]. И как бы ни была банальна истина о важности наглядности, мы считаем данную область педагогики недостаточно разработанной, особенно на фоне быстрого развития современных компьютерных технологий, которые предоставляют нам огромные возможности для реализации идей в этой сфере,

особенно в области обучения иностранным языкам. «Особая роль принципа наглядности в обучении иностранным языкам обусловлена спецификой самого предмета. Язык — это абстрактная знаковая система, отражающая все многообразие реального мира. <...> Принцип наглядности обучения предполагает создание таких условий, в которых овладение знаковой системой языка и формирование умений использовать эту систему происходит с наибольшей эффективностью в результате опоры на ощущения» [3, с. 2].

Эволюция средств обеспечения учебной наглядности шла довольно быстро, начиналось все с классной доски и учебных плакатов, затем последовали эпи и диа проекции, кодоскопы, кино- и видеоаппаратура, ну а последнее десятилетие лидирующие позиции занимают компьютерная проекция и интерактивные доски. На это выделяются большие средства и понемногу школы и вузы обеспечиваются необходимым оборудованием. Но в самом процессе обучения, по крайней мере, что касается иностранного языка, за последние десятилетия мало что изменилось. Компьютерная наглядность либо не используется вовсе, либо используется недостаточно. Например, что касается зрительной наглядности на занятии по иностранному языку, преподаватель может показать картинки тех предметов, о которых идет речь или фотографии некоторых деятелей и географических объектов, гораздо реже встречается визуализация грамматических правил или явлений. Что касается слуховой наглядности, то это, как правило, запись того или иного учебного текста, что тоже является совершенно недостаточным. В результате то, что могло бы обеспечить рост качества обучения, не приводит к желаемой цели, используется эпизодически и в полном отрыве от целей и задач обучения.

Проблемы компьютерной наглядности многообразны, без учета вопросов технической оснащенности, пользовательской грамотности и мотивации, хотелось бы выделить следующие:

- эпизодическое использование в процессе обучения;
- отсутствие целостности и комплексности в разработке и использовании;
- отсутствие связи с целями и задачами обучения.

В то время как существующие на данный момент технологии позволяют обеспечить наглядность на совершенно ином уровне. Нами предлагается следующий вариант решения данного вопроса. Разработка и включение в УМК полноценного электронного пособия по темам обучения. Это не будет электронным вариантом учебника,

это будет пособие, дополняющее учебник и обеспечивающее наглядность в чистом виде.

Что касается технической стороны данного вопроса, то подобное пособие может быть разработано в тех программах, которые используются для презентационной графики, например, популярный Microsoft Power Point.



Рисунок 1. Фрагмент электронного пособия по теме «Пекин»

Основными преимуществами использования подобных пособий являются:

- комплексный и целостный подход к обучению — сначала обучающийся, получает знания о грамматике, лексике и фонетике иностранного языка (формируется языковая компетенция), затем с помощью специальных наглядных и интересных упражнений мы формируем и тренируем навыки использования данных знаний, и в конце изучения темы получаем умения применять полученные навыки в ситуациях, максимально приближенных к реальным, что достаточно легко сделать с помощью наглядности (формируется коммуникативная компетенция), сюда так же могут быть включены тесты, что позволит еще и оценить степень овладения материалом;
- в данные пособия легко можно включить любой страноведческий материал, в виде текста, фотографий, фильмов, клипов

или даже ссылок на интересные сайты (формируется общекультурная и информационная компетенции);

- формирование, так называемой, «базы данных» — при разработке подобных пособий формируется база, в которой отражаются грамматические, фонетические, лексические особенности иностранного языка. В последующих разработках при помощи гиперссылок, можно легко использовать уже имеющиеся материалы при объяснении новой темы или повторении изученного;

- психологическая ценность — повышается мотивация к обучению, стимулируется творческое мышление, поощряется самостоятельная работа и исследования (не стоит забывать и о том, что для создания подобных разработок также могут быть привлечены обучающиеся);

- универсальность использования — подобное пособие, может быть использовано как во время объяснения нового материала, так и во время самостоятельной работы обучающихся.

Основными недостатками использования подобных пособий являются в основном проблемы не педагогического характера, а связанные с его разработкой, такие как:

- необходимость большого количества времени и сил преподавателя для разработки учебного материала;

- отсутствие необходимой технической оснащенности;

- отсутствие необходимых технических знаний;

- отсутствие необходимой для подобной творческой работы мотивации.

Несмотря на бурное развитие компьютерных мультимедиа, аспект педагогики, касающийся применения наглядности недостаточно разработан. На наш взгляд, грамотная и плодотворная работа в этом направлении могла бы стать одним из действенных способов повышения качества обучения иностранному языку в высшей школе.

Список литературы:

1. Андрушина Т.В. Психологические условия развития пространственного мышления личности в графической деятельности. Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2000. — 148 с.
2. Войтов А.Г. Учебная наглядность. 2-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2007. — 238 с.
3. Кочергин И.В. Методологические основы и проблемы применения принципа наглядности в обучении китайскому языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: http://www.asiology.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=168:teachingchinese&catid=92:newreceived&Itemid=29 (дата обращения 25.05.2012).

1.5. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Володева Александра Александровна

*аспирант кафедры общей педагогики, истории педагогики
и образования, Северо-Осетинский Государственный университет
имени Коста Левановича Хетагурова,
РФ, Северная Осетия, г. Владикавказ
E-mail: alisandraa@mail.ru*

THE INFLUENCE OF MASS MEDIA ON THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF SENIORS

Alexandra Volodeva

*postgraduate student of the chair of the Pedagogics,
History of Pedagogics and Education,
North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov,
Russia, North Ossetia, Vladikavkaz*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций старшеклассников посредством средств массовой информации. Целью статьи являлось показать все стороны влияния средств медиа на сознание подростков.

ABSTRACT

In the article there is discussed the problem of formation of value orientations of seniors by means of mass media. The goal of the article is to show all the sides of the mass media impact on the teenagers' consciousness.

Ключевые слова: ценностные ориентации; старшеклассники; формирование социальных ценностей; средства массовой информации; молодежь; самосознание; мировоззрение.

Keywords: value orientations; seniors; the formation of social values; mass media; youth; self-consciousness; world-view.

Большинство ученых в настоящее время занято проблемой формирования ценностных ориентаций. Так как юношеский возраст наиболее сензитивен к формированию самопознания и самосознания, то именно старшеклассникам надо уделить наибольшее внимание.

Ценностные ориентации — это сложный социально-психологический феномен, который характеризует направленность и содержание активности личности, определяет общий подход человека к себе, к миру и придает направление и смысл личностным позициям, поступкам и поведению.

В современном мире развитие медиа-системы идет стремительно быстро. Их влияние на молодые умы усиливается. Старшеклассники многое черпают из социальных сетей. Они ещё не в состоянии фильтровать тот объем информации, который они получают. Поэтому вместе с полезной информацией они получают много асоциального. Это ведет к появлению у них агрессивного поведения и формированию «патологических» ценностей.

На протяжении многих десятков лет внимание ученых привлекали проблемы деятельности средств массовой информации и их влияния на аудиторию. Это отражается в работах М.В. Ушаковой, И.О. Щербаковой, А.В. Соколова. Но так как развитие идет вперед, появляются новые виды средств медиа, необходимы дальнейшие исследования этой проблемы.

Если рассматривать процесс формирования социальных ценностей средствами массовой информации, то можно выделить три этапа. Первое — синтез определенной ценности при наблюдении за некоторыми событиями жизни. Второе — включение этой ценности в уже существующую систему общества. Третий — массовое распространение этой ценности в социуме. Информация может быть разными людьми воспринята по-разному. Возможны моменты непредсказуемой реакции на ту или иную ценностную установку.

Мировая глобализация способствовала очень мощному скачку в развитии сферы средств массовой информации. Сегодня мы столкнулись с тем, что наряду с властью появляется новая, довольно влиятельная структура — СМИ. Многие ученые, исследователи даже называют средства масс-медиа третьей властью. Важнейшее

воздействие на исследования в области средств массовой информации оказали труды таких ученых, как П. Лазарсфельд, У. Липпман, Дж. Клаппер, Г. Лассуэл и многие другие. Труды этих ученых можно сегодня по праву назвать классикой. Среди современных авторов, внесших определенный вклад в исследование данной проблематики, можно назвать М. Назарова, П. Шампань, М. Анохина.

Степень воздействия со стороны электронных СМИ находится на стадии изучения, до сих пор не выявлено однозначно то, как именно они воздействуют на жизнь общества, на нравственное воспитание молодежи.

Со становлением СМИ, телевидения и других средств массовой коммуникации перед обществом, а в особенности перед задействованными в сфере коммуникаций группами людей, встал вопрос, который впоследствии повлек за собой массу исследований и до сих пор находится в разработке. А именно то, каким образом и в какой степени средства массовой информации могут оказывать влияние на аудиторию и как можно управлять ими. Какого воздействия СМИ на молодые умы и формирование их ценностей на начальном этапе. Сегодня средства массовой информации — это уже отдельно сформированная сфера, являющаяся неотъемлемой частью жизни общества.

Существует масса подходов к изучению воздействия средств массовой информации. Существует, скажем, объяснительная модель воздействия, отталкивающаяся от бихевиористской школы: «стимул-реакция». То есть медиавоздействие на молодежь должно вызывать непосредственную, отчетливую реакцию, которую можно ожидать и прогнозировать. Берхауз Фредерик Скиннер, профессор Гарвардского университета, оказался первым ученым, применившим возможности науки о поведении в качестве манипулятивных технологий, направленных на человека. Странники скиннеровского подхода к бихевиоризму рассматривают стимул главным образом как обстоятельства окружающей среды, регулярно представленные во время возникновения определенной реакции, а подкрепляющий стимул — как событие окружающей среды сопутствующие реакции и поддерживающие её. Б. Скиннер отмечал два основных типа поведения в рамках данной теории. Первое — респондентное поведение как ответ на знакомый стимул. Второе — оперантное поведение — то есть спонтанное. Б. Скиннер, посвятив себя изучению воздействия массовых коммуникаций, заключил, что человек — сложная машина, которой необходимо управлять, а если мы говорим о подростке, который пока только ищет себя в этом мире, что может быть наиболее эффективным для «воспитания» его внутреннего Я, если не те инструменты, которые его окружают

и с которыми он вынужден сталкиваться каждый день — социальные сети, интернет-пространство в целом, телевидение, радио, и т. д. Б. Скиннер был убежден, что индивид должен не подчеркивать или навязывать свою индивидуальность, а приспособливаться к уже существующему типу социума с его правилами и обычаями. И таким образом, СМИ рассматривались как наилучший вариант для воспитания общественного порядка в молодом человеке, который как раз только находится на этапе вхождения в уже существующее общество со своими правилами и порядками. Изучение личности для ученого означало выявление взаимоотношений между поведением человека и результатами подкрепляющими его. Он утверждал, что поведение человека в значительной мере обусловлено возможностью контроля поведения через принципы подкрепления для людей. Первичное (безусловное, ценностное значение для организма которых не зависит от процесса научения) — пища, вода, физический комфорт. Вторичное (условное) — деньги, уважение, внимание, привязанности.

Существует модель «усиление, а не изменение установок» Дж. Клаппера: «совокупность фактов индивидуального восприятия почти всегда более существенна, чем эффект медиа-кампаний».

Так же нельзя не сказать об эффекте «обратного влияния». Когда восприятие средств массовой информации в основном как органа управления общества, а не как возможности выражения общественного мнения, предоставления информации той стороны жизни, которая недосягаема для определенных слоев населения, приводит к потере доверия к массам медиа.

Не менее важная теория в изучении воздействия СМИ — теория «лидера мнений» (когнитивистская школа). Заключается в том, что для определенной группы людей существует авторитет, который будучи лидером мнений, обладает возможностью своей точки зрения, позиций, корректировать, направлять мнение других членов группы. Большинство современных теорий массовых коммуникаций основывается на когнитивистской модели изучения поведения человека. А, упоминая о подростке, все воздействие и реальность существования теории лидера мнений лишь подтверждается. Любой актер кино, обладающий определенным образом героя, положительного или отрицательного, (в зависимости от предпочтений), произвольно оказывает воздействие на молодой разум. Видя в герое своего кумира, стремление подражать неизбежно берет верх. И хотелось бы отметить, что если это стремление у совсем маленького ребенка на лицо — костюмы супер мэнгов и игрушки машинок Бэтмена, различные глобальные цели по спасению человечества, — то у подростка хоть

это и не так очевидно, но тем не менее все ещё можно распознать — постеры на стенах с любимыми героями так же выдают желание подражать, хоть на людях это обычно молодым человеком и скрывается.

В процессе потребления СМИ мы постоянно видим подкрепление тех или иных поступков «героев». Современные психологи, анализирующие процессы трансформации поведения человека под влиянием телевизионных образов, особенно сильно обеспокоены избытком насилия на телевидении, и в частности тем, что теленасилие подкрепляется (преподносится оправданным), а не наказывается по сюжету. И если мы обернемся, мы увидим, что как минимум половина подростков в мире стремится быть прохожими на плохих героев, образы которых устойчиво сформировали стереотип «крутых ребят», которые грабят банки, ездят на мотоциклах и стреляют из пистолетов.

Влияние на молодежь неизбежно, так как именно молодежь сейчас непосредственно связана со СМИ. С самого детства ребенок сталкивается сначала с телевизором. Сколько раз мы пытались покормить непослушного ребенка, отвлекая его внимание телевизором или радио. Таким образом, ещё в самом раннем возрасте происходит знакомство пока еще маленького человека со средствами масс-медиа. И дальше, будучи импульсивным подростком, в период переходного возраста почти каждый второй ребенок абстрагируется от мира, находя общество в интернете, в социальных сетях.

Корни традиции исследования эффектов медиавлияния были заложены в 20—30-х годах в обстановке растущего социального беспокойства по поводу (как тогда казалось) безгранично возрастающей роли и силы медиа. По аналогии с естественными науками, популярная в то время среди социологов модель была названа «эффектом подкожного впрыскивания» и постулировала, что средства массовой информации оказывают прямое, немедленное и мощное влияние на массовую аудиторию. Сам процесс массовой коммуникации представлялся как «инъекция», с помощью которой необходимое содержание «вводилось» пассивной и не имеющей выбора аудитории.

Известный ученый У. Липпман так же посвятил себя изучению СМИ и общественному мнению, с полной уверенностью заявляя о тотальном воздействии масс-медиа. Рассуждая о воздействии средств массовой информации на вполне зрелую аудиторию, ученый так же подчеркивает, что манипуляции СМИ с легкостью направляют мнение общественности в нужное русло. И степень этого же мощного воздействия, но на ребенка, оставляет лишь возможность рассуждать о своей силе.

Молодежь — это такая социальная группа, которая использует СМИ максимально и черпает абсолютно разную информацию,

так как молодые люди хотят быть в курсе всех событий, происходящих не только в их городе, но и во всем мире. Все это определяет актуальность вопроса о степени воздействия СМИ. В связи с возрастающим влиянием средств массовой информации на социализацию школьников актуальными становятся так же проблемы в определении позиций педагогов в работе с детьми, в возможной степени вмешательства взрослых в процесс освоения детьми окружающего мира со средствами информации. В педагогическом опыте уже имеются отдельные попытки их решения: анализ телевизионных программ на предстоящую неделю и работа с ними в классе; обсуждение телепередач в классе со всеми и в беседах наедине со старшеклассником; использование телепередач в учебном процессе и т. д. Но, тем не менее, проблема влияния СМИ на формирование личности подрастающего поколения на сегодняшний день остается открытой и актуальной для педагогической среды.

СМИ действуют на неокрепшую психику детей, которые помимо всего прочего ещё и не в состоянии самостоятельно выбрать для себя нужное и избавиться от вредной информации. Поэтому в силу недостаточной самостоятельности предлагаемая информация просто навязывается, и объективно её осмысливать, рассмотреть с разных точек зрения ребенку бывает трудно, а чаще всего не под силу. Ребенок, как губка, впитывает в себя все то, что ему предлагают: и плохое и хорошее. К сожалению, телевидение и компьютеры заменили сейчас молодежи хорошую книгу.

Психологическая направленность мышления и любознательность к окружающей действительности влекут за собой необходимость в самореализации, в поиске своего места в мире. И именно то, какого будет это место, непосредственно связано с формирующимся самосознанием. Самосознание представляет собой совокупность следующих компонентов: самооценка и уровень притязаний, идеалы и ценностные ориентиры, представления о себе, своих ожиданиях, жизненных планах. И если раньше на становление перечисленных факторов оказывали влияние взрослые и учителя, то теперь это место занимают сверстники, обладающие таким же малым жизненным опытом, и СМИ, воздействующие на сферу чувств.

Средства массовой информации в современном мире — это главные каналы информирования и формирования общественного мнения. С развитием информатизации общества все более ощущается влияние средств медиа на социум.

Формирующееся мировоззрение зависит от воздействия на интеллект, волю, эмоции и личностную активную практическую

деятельность. Следовательно, уменьшить влияние СМИ на подрастающее поколение возможно лишь путем развития в единстве знаний и умений мыслить и действовать. Ещё Ленин писал: «Надо, чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали» [4, с. 309].

Список литературы:

1. Березкина О.П. Социально-психологическое воздействие СМИ, 2009. — 240 с.
2. Богданова О.С., Черенкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. — 206 с.
3. Цит. по: Ленин В.И. Задачи союзов молодежи//Полн. собр. соч. — Т. 41. — 399 с.
4. James Melvin Lee. The History of American Journalism — 405 p.
5. Lippmann W. Public Opinion. New York: Harcourt Brace.1996. — 427 p.

ИГРАЕМ ДОМА, ИЛИ В ГОСТЯХ У ЗОЛУШКИ

Данильчик Татьяна Владимировна

учитель-логопед, муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 15 компенсирующего вида,

РФ, г. Ржев

E-mail: tanya-29.01.1979@mail.ru

PLAY AT HOME OR ON A VISIT AT CINDERELLA'S

Tatiana Danilchik

teacher-logopedist of municipal pre-school educational institution

compensative kindergarten № 15,

Russia, Rzhev

АННОТАЦИЯ

Активное участие семьи в процессе формирования речи ребенка поможет предупредить возможные проблемы обучения в школе. В статье дан практический материал для развития речи ребенка

дошкольного возраста, представлены интересные игры и упражнения для занятий дома.

ABSTRACT

Active contribution of a family into the process of speech formation of a child will help to prevent possible problems of schooling. The article presents practical materials for speech development of a pre-school child as well as interesting games and exercises for home studies.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста; речевые игры; игры дома.

Keywords: preschool child; conversational games; games at home.

Правильная, красивая речь имеет огромное значение для каждого человека, в частности для ребенка. Это и залог гармоничного общения с окружающими, и нормальное психическое развитие. Ребенок не рождается со сложившейся речью. Малыш постепенно учится правильно и четко произносить звуки речи, сливать их в слоги, слова, связывать слова между собой, грамотно строить предложения. Это очень длительный и довольно сложный процесс. В дошкольном возрасте речевая активность детей усиливается, и на этом этапе просто необходимо помочь им овладеть нормами родного языка. Откуда ждать помощи? Прежде всего, со стороны семьи. Если родители часто общаются с малышом, много играют с ним, читают в достаточном объеме книги, заучивают с ним стихи, то, как правило, речь ребенка развивается правильно и своевременно. Однако не у всех детей развитие речи протекает одинаково. Различные дефекты звукопроизношения, недостаточный уровень сформированности лексико-грамматического строя, связной речи вскоре скажется на учебе. Школа уже с первого класса предъявляет к ребенку высокие требования, и ребенок должен им отвечать. Именно от семьи зависит уровень подготовленности ребенка к успешному обучению в школе.

Итак, родители — лучшие учителя своего ребенка. Но, учитывая ритм сегодняшней жизни, многие взрослые загружены работой и к концу дня приходят домой весьма усталыми. А их ждут еще и домашние хлопоты: приготовить, накормить, перемыть, прибрать. Откуда брать силы и, главное, время, чтобы пообщаться с малышом? Да и разве будет чадо сидеть и ждать, когда мама переделает все свои дела? Когда она сможет посидеть с ним, почитать любимые книги, поговорить о прошедшем дне, пометчать? Нет. Вот и стоит малыш сзади и постоянно дергает за юбку или, того хуже, сидит часами перед телевизором и в компьютерных играх.

Где же и когда играть с ребенком? На кухне! «Это не место для игр» — скажут многие. Позволю себе с вами не согласиться. Это почти идеальное место. Можно и нужно общаться с вашим ребенком здесь и сейчас, во время хлопот на кухне. Что же из этого получится?

Во-первых, ребенок (да и мама тоже) поймет, что любая работа может быть интересной, увлекательной и полезной. Даже такая «скучная», как варить суп или жарить котлеты.

Во-вторых, они оба научатся терпению.

В-третьих, ребенок поймет суть самых обычных вещей, да и процесс учения будет практикоориентированным.

И вообще, у вас абсолютно точно появятся общие интересы, пусть «местного значения», но ведь и это очень ценно. И разве этого мало?

Так в какие же игры можно играть на кухне? В самые различные. Разобьем их на несколько групп.

Вот игры на развитие мелкой моторики рук.

«Мамин помощник». Предложите ребенку перебрать какую-нибудь крупу для ужина — рис, гречу, пшено, горох. И вам помощь, и у ребенка пальчики работают.

«Волшебные палочки». Дайте малышу счетные палочки, зубочистки, спички без серы. Он с радостью будет выкладывать геометрические фигуры, узоры.

«Голодные крокодилы». Предложите ребенку прищепками «крокодилами» собрать все палочки или спички, т. е «накормить» своего «крокодила» вкусной «рыбкой».

«Ёжики». Это тоже игра с прищепками. И игра многоцелевая. Можно использовать картинку с изображением ёжика, а можно заменить его одноразовой бумажной тарелочкой. Ответил ребенок правильно на вопрос или выполнил задание — прицепил иголку-прищепку. И так, пока на спинке «ёжика» не появится лес иголочек. Если использовать прищепки синего, зеленого, красного цвета, то можно закреплять навык звукового анализа слов.

«Лепим вместе». Печете пироги? Сын или дочь помогут, слепят свои «пирожки» в виде различных животных. А потом с удовольствием их будут есть. Можно лепить из соленого крутого теста. Такие фигуры долго хранятся и легко раскрашиваются гуашью. Можно изготовить, таким образом, например, атрибуты для игры «Магазин» — помидоры, огурцы, бананы или тортики.

«Разложи приборы». Маленький помощник с удовольствием поможет вам накрыть на стол или убрать на места уже помытые ложки, вилки.

А это игры для обогащения словаря. Играть можно без усталости!

«Найди словечко». Предложите ребенку «вытащить» слово из плиты, борща, кухонного шкафчика и др. Потренируете еще память и внимание.

«Подарочки». Подумай, вспомни и подари маме «сладкие» слова. Кто больше назовет? «Кислые» слова, «соленые», «колючие», «быстрые»...

Интересны игры и для развития грамматического строя речи.

«Маленький Знайка». Почему соковыжималку назвали соковыжималкой? А кофеварку? А как назвать машину, которая моет посуду? Убирает пыль? Сам варит? Сам летает, наконец.

«Поваренок». Давай «варить» варенье. Из яблок — яблочное, из вишен — ..., из слив — ..., из дыни — ... А сок? Из груш — ..., из апельсинов — ... И, наоборот, малиновое варенье сварили из ...

А это игры для обогащения словаря.

«Угадай-ка». Мама может описывать любой предмет. Например, лимон. Он овальный, вытянутый, желтый, кислый. Пусть ребенок угадает, о чем идет речь. А потом и он сам сможет загадывать любой предмет, описывать его, а мама отгадает.

«Гномики-великаны». Возьмите «волшебную палочку» (карандаш, соломинку для коктейлей или спагетти). И маленький фокусник будет с интересом «превращать» слова в маленькие для гномов и в огромные для великанов: диван-диванчик-диванище, ложка-ложечка-ложища.

«Умелый язычок». А какой неисчерпаемый материал предлагает народное творчество – потешки, прибаутки, скороговорки, пословицы. Кто четче и быстрее произнесет скороговорку? Чему учит пословица? А если еще произнесете несколько раз скороговорку шепотом или беззвучно, как в сломанном телевизоре, то потренируете тонкие движения мышц языка и губ.

Играя на кухне, можно развивать и фонематический слух.

«Звуковичок». Посмотри, что варится в кастрюле. Борщ? «Достань» слова со звуком [р]. Кар-р-ртошка, мор-р-рковь, петр-р-рушка. Посмотри вокруг и найди слова со звуком [л]. Стол-л-л. Стул-л-л. Хол-л-лодильник. Сал-л-лфетка? Здесь главное не путать твердые звуки с их мягкими парами.

«Путаница». Запутались словечки, поможем им снова стать красивыми и всем понятными: стакерть-скатерть, мосавар-самовар, сворокодка-сковородка...

«Поэты». Придумай слова, похожие по звучанию на слово «мышка». Шишка, мишка, мартышка, книжка, кочерыжка. Замени первый звук в моем слове на заданный. Например, на звук [м]. Бак —

мак, чарка — ..., ласка — ..., пышка — ..., пушка — ... Или на звук [т].
Банк — танк, пачка — ..., румба — ..., куча — ..., пруд - ...

Игры для развития связной речи.

«Сказочник». Давай вместе сочиним сказку про ... губку для посуды. Или про варежку-прихватку. Или свёклу. Помогайте ребенку вопросами, контролируйте сюжет. Малыш удивит вас своими выдумками.

«Маленький критик». Можно читать вместе стихи и обсудить, какие языковые средства использует автор при описании, например, природы.

Вот и на кухне все дела сделаны, и ребенок отлично провел время с мамой и пользой для себя. Можно идти другими делами заниматься. Вы рукодельничаете? А малыш может делать панно из пуговиц. Их удобно крепить на тонком слое пластилина, и вашего вмешательства не потребуется. А из старой пряжи, ниток, пуха, ваты, бисера можно сделать отличный портрет вашего кота и собаки. И даже медведя или дяди Пети. Из липучки на куске ковролина вообще можно целый город «построить»: дома, дорожки, заборы, транспорт. И украсить все узорами из самоклеющейся пленки. Такую пленку можно использовать и для аппликаций.

Есть и еще немного «свободного» времени, которое можно провести весело и с пользой — дорога домой из детского сада.

Поиграйте в «Шерлока Холмса». Прошли около одного дома — что заметили? Мама увидела рыжую кошку, вывеску над магазином, которая светилась красным светом. А что заметил ребенок? Идем дальше, все замечаем, делимся наблюдениями.

«Учим вместе». В детском саду дети каждую неделю проходят какую-нибудь лексическую тему. Закрепите знания своего малыша. Изучали транспорт — рассмотрите проезжающие мимо автомобили: легковые, грузовые, пассажирские, специальные. Говорили о зиме — обратите внимание на признаки зимы, какие изменения произошли в природе, жизни птиц, людей.

«Покупатели». Зашли в магазин за продуктами. Предложите ребенку выбрать три продукта на ужин со звуком [с]. Не сомневаюсь, что вашему малышу эта игра понравится.

Однако, играя с ребенком, необходимо соблюдать и некоторые правила. Прежде всего, не пытайтесь ускорить естественное речевое развитие ребенка, не перегружайте его. Все игры должны быть дозированными и соответствовать его возрасту. Ни в коем случае не подделывайтесь под детскую речь, не сюсюкайте и не злоупотребляйте словами с уменьшительно-ласкательным значением. Следите за своей речью. Говорите с малышом почти как с равным. Не торо-

питесь, отвечайте на его вопросы, объясняйте непонятные слова. Не стесняйтесь обращаться за помощью к педагогам: психологу, логопеду, воспитателю. Такое сотрудничество пойдет во благо ребенку.

Цените каждую минутку проведенного с ребенком времени, ведь это время, проведенное в волшебной стране «Детство». Играйте, учитесь, развивайтесь, наслаждайтесь общением, радуйте друг друга успехами!

Список литературы:

1. Ануфриева А., Митюкова О. Игры и занятия для малышей. Горьковское кн. изд-во, 1962.
2. Магид С.М., Тунина Е.Г. Игры из тайничка. СПб.: Паритет, 2007.
3. Максаков А.И. Развитие правильной речи ребенка в семье. Пособие для родителей и воспитателей. 2-ое изд. М.: Мозаика-Синтез, 2005.
4. Подготовка к школе в семье. /Под ред. Т.А. Марковой, Ф.А. Сохина. М.: Педагогика, 1976.

ЗАРОЖДЕНИЕ И РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕИ О ПРЕДНАЗНАЧЕНИИ ШКОЛЫ

Климина Алла Валерьевна

*канд. пед. наук, первый заместитель директора филиал
Московского психолого-социального университета в городе Брянске,*

РФ, г. Брянск

E-mail: tytja2010@mail.ru

FORMATION AND DISTRIBUTION OF AN IDEA ABOUT SCHOOL MISSION

Alla Klimina

*candidate of pedagogic sciences, First Deputy director
branch of Moscow Psychological and Social University in Bryansk,
Russia, Bryansk*

АННОТАЦИЯ

Проследить многоплановость последствий зарождения и распространения идей о предназначении школы.

Поэтому идею школы можно трактовать как процесс самоопределения растущего человека относительно базовых ценностей бытия, осознания и принятия им индивидуальной траектории жизнедеятельности, ощущения себя в пространстве времени и истории культуры

ABSTRACT

The aim of the article is to trace the consequences diversity of formation and distribution of ideas about school mission. The idea of school is interpreted as the process of self-determination of a growing person in relation to basic values of existence, understanding and acceptance of an individual destination of living and self-sentiment in time space and in history of civilization.

Ключевые слова: образ школы; педагогическая реальность; идеи о предназначении школы.

Keywords: image of school; pedagogic reality; ideas about school mission.

Эволюция школы как уникального института цивилизационного развития, определяется многими факторами. Между тем, в русле ретроспективного характера педагогического исследования следует, прежде всего, исходить из того обстоятельства, что основу перманентного процесса поиска образа школы неизменно составляет совокупность идей, которые возникают в тот или иной исторический период. Эти идеи генерируются посредством обобщений процессов и явлений, происходящих как в самой педагогической реальности, так и в возможности ее влияния на окружающую действительность, тем самым отражая процесс развития педагогической науки в конкретном социокультурном контексте. Так, сама педагогическая реальность рассматривается как «специфическая форма систематизации научного знания, задающая видение предметного мира науки соответственно определенному этапу ее функционирования и развития» [5, с. 192]. В связи с этим, возникающие идеи являются констатацией со стороны научно-педагогического сообщества и одновременно являются его ответной реакцией на обозначающие себя в это время вызовы жизни. Все это отражается в трудах философов, педагогов, психологов, поскольку педагогическая реальность начинает «выступать как компонент научного мировоззрения, которое направляет деятельность исследователя» [5, с. 193].

В данном контексте необходимо обратиться к понятийной трактовке логоса «идея». Во-первых, данная дефиниция определяется как «мысль, общее понятие о предмете или явлении; продукт человеческого мышления». Во-вторых, это «определяющее понятие,

лежащее в основе теоретической системы, логического построения, в частности, мировоззрения». В-третьих, идея понимается как «мысль, замысел, основная мысль чего-либо» [1, с. 262].

Приведенная понятийная характеристика позволяет констатировать определяющую роль идей в развитии общества в целом, его ведущих институтов. Так, идеи относительно предназначения, например, такого социального института как школа, концентрированно отражают ценности, мировидение и миропонимание крупных общественных деятелей и мыслителей, ученых и практиков в области образования. При благоприятных условиях эти идеи могут получать широкое распространение, влияя на процесс эволюции школы, что проявляется, например, в процессах реформирования системы школьного обучения, его содержания и методов.

Однако следует понимать, что обретая приоритетное значение, те или иные идеи могут неоднозначно влиять на конструктивность и эффективность осуществляемой модернизации школы, вызывая критическое отношение, как среди представителей самых различных слоев населения, так и в профессионально-педагогических кругах. Многоплановость последствий зарождения и распространения идей о предназначении школы определяет значимость изучения их генезиса и развития, прежде всего, в контексте истории развития мировой педагогической мысли.

Как известно, в логосе «школа» заключена идея развития растущего человека, отражающая его направленное движение к постижению оснований бытия. В данном контексте школа являет собой процесс развития человека посредством его соприкосновения с ценностными смыслами культуры и освоения накопленного предшествующими поколениями опыта поведенческой стратегии в человеческом общежитии. В школе у растущего человека возникает взаимодействие с учителем как профессиональным транслятором всего многообразия социокультурного опыта. Идея школы представляет собой пространство, организованное как процесс восхождения к вершинам культуры, отражающей «накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [3, с. 48]. Следовательно, идея школы в контексте дефиниции «развитие» отождествляется с состоянием ученичества, означающего осознанную готовность всех субъектов образовательного процесса к самосовершенствованию.

Поэтому идею школы можно трактовать как процесс самоопределения растущего человека относительно базовых ценностей бытия, осознания и принятия им индивидуальной траектории жизнедеятель-

ности, ощущения себя в пространстве времени и истории культуры. В связи с этим, важнейшим смысловым элементом школы как идеи можно рассматривать и обогащение присущей человеку способности к межличностной коммуникации. Именно готовность к построению отношений с другим представляется ведущим критерием осуществления человеческого в человеке, его становления субъектом поддержки и перманентного развития пространства жизни как общечеловеческого события.

Обращение к проблеме концептуализации школы, рассматриваемой в контексте ее социокультурной и гуманистической миссии в истории мировой педагогической мысли открывает для исследователей не только основания для выявления причин направленности развития этого цивилизационного института, но и возможности обоснования образа школы в перспективе будущего. В западно-европейской педагогике этот образ получил наиболее развернутое обоснование в предложенной Я.А. Коменским идее школы как пространстве всеобщего образования. Педагог был убежден в неотъемлемом праве каждого человека на образование, что подчеркивает миссию школы в обеспечении оптимальных условий становления и развития индивидуальности любого из учеников с учетом его потребностей и возможностей. Вместе с тем, мыслитель утверждал о присущей школе социальной миссии, отмечая ее особую роль в единении людей на общечеловеческих началах [4, с. 65—67].

Подчеркивая в связи с этим один из принципиальных контекстов предлагаемой им педагогической парадигмы, Я.А. Коменский подчеркивает, что осуществляемое в школе воспитание призвано исходить из признания воспитанника «образом и подобием Божиим». Однако Я.А. Коменский указывает, что именно в моделируемом образовательном пространстве школы и возможно «предохранить молодежь от всех поводов к нравственной испорченности», а также научить каждого растущего «преодолевать самого себя» [4, с. 157; 160]. Представленная позиция позволяет обозначить идею школы как пространства формирования ответственности растущего человека, при этом Я.А. Коменский указывает на активность ученика, по существу указывает на природный потенциал растущего человека.

Необходимо отметить, что обозначенная идея значительно позже трактуется как ведущее условие модернизации школы, поиска образа ее будущего. В связи с этим, представляет интерес, сформулированный Г. Кершенштейнером принципиальный в данном контексте вопрос: «Нельзя ли так преобразовать нашу нынешнюю школу, чтобы она... считалась с природою ребенка, чтобы она развивала в нем активную

сторону души, оставляемую ныне в небрежении и даже уродуемую» [2, с. 481]. Это позволяет утверждать, что мыслитель, акцентируя внимание на создание условий в новой школе для позиционирования ученика в качестве субъекта образовательного процесса, связывал решение данной проблемы с идеей его личной ответственности.

Обозначенный аспект представляется предельно актуальным и сегодня, например, как отмечает В.М. Розин, для характеристики поведения человека, в контексте его современности, вполне корректно оперировать таким понятием как ответственность [6, с. 248]. Философ подчеркивает уникальность сущностной трактовки этого феномена, поскольку «человек должен быть ответственным перед самим собой, другими, миром и тем, что невыразимо, но может быть названо то Реальностью, то Богом, то как-то иначе. Ответственность предполагает как внимание к Реальности, так и выбор, но также периодическое сознательное самоограничение собственной свободы. В ценностном отношении ответственность отсылает нас к таким вообще-то традиционным идеалам как сохранение жизни, терпимость, помощь и сотрудничество, уважение чужой точки зрения и собственной, и таким усилиям, как культивирование любви, красоты, света, противостояние тенденциям, разрушающим культуру» [6, с. 248]. В связи с этим, ключевой идеей предназначения современной школы, обоснования ее образа в перспективе будущего неизбежно связаны с обеспечением оптимальных педагогических условий для формирования у растущего человека готовности к ответственности как одному из ведущих смыслов человеческого бытия.

Таким образом, один из основных факторов влияющих на эволюцию школы как уникального института цивилизационного развития, является совокупность идей возникающих со стороны научно-педагогического сообщества и отражающих вызовы жизни в тот или иной исторический период. Эти идеи влияют на процесс эволюции школы, что проявляется, например, в процессах реформирования системы школьного обучения, его содержания и методов.

Список литературы:

1. Гришина Е.А. Новейший иллюстрированный словарь иностранных слов: около 30000 слов и словосочетаний: более 5000 иллюстраций. М.: АСТ, 2009. — С. 878.
2. Кершенштейнер Г. Школа будущего — школа работы // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981. — С. 582.
3. Конев В.А. Курс «Философия образования» //(Культуроантропологический аспект). Самара: — 1996. — Вып. 6. — С. 92.

4. Степашко Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003 — С. 320.
5. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. — С. 744.
6. Розин В.М. Философия образования: Этюды исследования. М.: МПСУ, МОДЭК, 2007. — С. 576.

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ОДАРЁННОСТЬ
ШКОЛЬНИКОВ:
СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ,
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ**

Миронова Анна Михайловна

*аспирант, Забайкальский государственный университет,
Россия, Чита*

E-mail: mironitta1971@mail.ru

**INTELLECTUAL GIFTEDNESS
OF SCHOOLCHILDREN:
ESSENCE, PROBLEMS AND TRENDS
OF DEVELOPMENT**

Anna Mikhailovna Mironova

*postgraduate, Zabaikalsky State University,
Russia, Chita*

АННОТАЦИЯ

В статье подчеркивается важность всестороннего исследования проблемы интеллектуально одарённых школьников. Автор рассматривает как давно известные, так и новые подходы в решении главных проблем, препятствующих развитию интеллектуальной одарённости. В статье акцентируется внимание на важности подготовки специалистов, работающих с одарёнными детьми и факторах, влияющих на специфику их подготовки. Автор рассматривает основные тенденции, отражающие мировую практику работы с одарёнными детьми.

ABSTRACT

The article underlines the importance of comprehensive study of the problem of intellectually gifted schoolchildren. The author examines both well known and new approaches to solve the major problems hindering the development of intellectual giftedness. The article focuses on the importance of training for specialists involved with gifted children and the factors that affect the specifics of their training. The author considers the major trends reflecting an international practice of working with gifted children.

Ключевые слова: интеллектуальная одарённость; интеллектуальный порог; типы интеллектуального поведения; потенциальная и скрытая одарённость.

Keywords: intellectual giftedness; intellectual threshold; types of intellectual behavior; potential and hidden giftedness; external and internal dissynchrony.

Обращение к проблеме интеллектуальной одарённости связано с изменениями в социально — экономических условиях, в которых оказалось наше общество. Актуализация интеллектуальных способностей, являющихся существенным резервом человеческой цивилизации, может значительно повысить качество жизни людей. Одним из решающих факторов в современных условиях экономического развития становится интеллектуальное производство, а важнейшей формой собственности — собственность интеллектуальная.

Возможность развития интеллектуальных способностей личности в педагогике и психологии исследуются с разных позиций: теории когнитивного развития (Ж. Пиаже); развития специальных и общих способностей (Б.Г. Ананьев, В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Теплов); изучение возрастных особенностей развития одарённости (Н.С. Лейтес); факторной теории личности (Г.Ю. Айзенк); онтологической теории интеллекта (М.А. Холодная); психологии творчества (С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич и др.). Не смотря на всю теоретическую и практическую значимость указанных выше исследований в педагогической науке еще не накоплен достаточно полный материал, необходимый для решения проблем развития интеллектуальной одарённости детей.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности понятия «интеллектуальная одарённость» и выявление проблем и тенденций её развития.

Интеллектуальную одарённость мы рассматриваем, как один из видов одарённости. В педагогике и психологии интеллектуальная

одарённость традиционно рассматривается как общая одарённость, связанная с высоким развитием способностей: интеллекта и креативности — и лежащая в основе всех видов одарённости [3, с. 35].

Нам близка точка зрения понимания интеллектуальной одарённости, как «сложной, многомерной системы психических ресурсов, которая не может быть сведена к набору когнитивных способностей, и интегрирует в себе мотивационные, личностные, ценностные и другие индивидуально-психологические свойства человека, сформулированная М.А. Холодной [6, с. 48]. Она подчёркивает, что интеллектуально одаренные люди, как правило, отличающиеся высокой интеллектуальной продуктивностью, определяемой мерой эффективности процессов поступления и переработки информации, обнаруживают высокий уровень готовности к генерации идей («креативности» в узком значении этого термина, или дивергентному мышлению) [6, с. 64].

Интересный подход к исследованию интеллекта предложен в работе российского ученого В.Н. Дружинина «Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений», в которой автор выделил понятие «интеллектуального порога», разработал модель «интеллектуального диапазона», удачно соотнес уровень психометрического интеллекта, индивидуальная продуктивность субъекта в различных сферах деятельности (творческой, учебной, профессиональной). Мотивация выступает основой для использования индивидом отведенной ему природной возможности, компетентности в сфере творчества, выбранной им самостоятельно.

Стоит заметить, что сам по себе термин «интеллектуальная одаренность» за всю историю своего существования имел довольно много значений. В соответствии с этим и критерии, положенные в основу интеллектуальной одаренности, в зависимости от определения, также изменялись. При этом имеет большое значение вопрос идентификации «интеллектуально одаренного» индивида.

Анализ проблематики развития одаренных детей показал, несогласованность позиций ученых касающихся вопроса критериев отбора одаренных детей. С позиции одних одарённые дети неадаптивны, другие говорят об их сверхадаптивности. Можно выделить группу учёных, считающих что такие дети одарены от природы, но есть специалисты утверждающие, что от природы этот дар получает только часть детей (Фриман Дж., Термен Л.). На наш взгляд, причина всего этого кроется в том, что в число одарённых включаются весьма разные группы детей, отличающихся не только

по уровню проявленности способностей, темпу развития и другим характеристикам.

Юркевич В.С. разделяет одарённость по уровню проявленности [7, с. 119] следующим образом:

1. актуальную (сложившуюся) одарённость — ярко проявляющиеся способности в учебной деятельности;
2. потенциальная (неразвитая) одарённость проявляется в высоких способностях, существующих в потенциальной форме;
3. скрытую одарённость выраженную высокими способностями, не замечаемыми неподготовленными взрослыми (учителями, психологами, родителями и др.).

Синенко В.Я. отмечает, что потенциальная и скрытая одарённости являются тем серьёзным «запасным» вариантом дополнительных к уже известной группе продвинутых детей (одарённых, талантливых и т. д.), который необходимо выявить, изучить, определить содержание работы с ними [5, с. 189]. По нашему мнению, скрытая одарённость у детей школьного возраста по объёму значительно превосходит сложившуюся. Являясь не выявленной и случайно не проявившись, эта часть детей так и остаётся не раскрытой.

Рассматривая многоаспектность вопросов интеллектуальной одарённости школьников мы выделяем наиболее актуальную проблему, на наш взгляд, на сегодняшний день — выявление детей, обладающих незаурядными способностями. Наиболее известные в международной практике интеллектуальные тесты: шкала интеллекта Стэнфорд — Бине, тест интеллектуальных способностей Кеттелла, векслеровская шкала интеллекта, детский тест интеллектуальных способностей Кена Рассела, тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, тест Г. Айзенка на выявление уровня интеллекта IQ, МЭДИС разработанный И.С. Авериной, Е.И. Щеплановой, Е.И. Задориной, школьный тест умственного развития (ШТУР), разработанный группой авторов под руководством К.М. Гуревича, несомненно дают реальную возможность выявлять уровень и динамику развития интеллектуальных особенностей личности одаренного ребенка. Хотя при этом тесты интеллекта не всегда чувствительны к проявлению интеллектуальной одарённости. В связи с этим наряду с тестовыми средствами идентификации необходимо использовать различные формы психолого-педагогического мониторинга.

Исследователи детской одарённости (Ж.-Ш. Террасье, П. Мерш и др.) отмечают в своих работах нередкие случаи диссинхронии, которые выделяют как одну из проблем в развитии детской одарённости. По утверждению этих исследователей диссинхрония проявляется на двух уровнях: внешнем (социальном) и внутреннем. Разрыв между одарённым

ребёнком и его окружающим миром служит проявлением внешней, социальной, диссинхронии. Симптоматика внутренней диссинхронии проявляется в обсуждении проблемы несоответствия уровней развития отдельных функций, или несбалансированное развитие отдельных способностей.

Стремление ребёнка к единению с коллективом и жажде признания порождает проблему социальной дезадаптации интеллектуально одарённых детей. Потребность в идентификации испытывает каждый человек. Удовлетворение этой способности интеллектуально одарённый ребёнок связывает, прежде всего, с использованием имеющихся у него выдающихся способностей, дающие возможность ему удивить одноклассников и учителей. Одарённый ребёнок демонстрирует своё превосходство проявлением отличной памяти, богатым воображением, хорошим словарным запасом. Вместо ожидания принятия он наталкивается на отчуждение и непринятие сверстников. Борьба двух потребностей возникает в сознании интеллектуально одарённого ребёнка- обособления, возникающего в следствие опережающего развития своих сверстников и индентификации, обеспечивающей относительно бесконфликтное существование. Дети, обладающие незаурядными умственными способностями часто испытывают трудности при общении со сверстниками и имеют более низкий уровень социальной компетентности. Наличие высокого интеллекта и сформированные социальные навыки свидетельствуют о наличии интеллектуально-социальной диссинхронии.

Еще один важнейший аспект проблемы одаренности связан с ролью мотивации к достижению результата. Дж. Рензулли, указывает на роль «настойчивости» в структуре одаренности. Очевидно, если одним из основных признаков одаренности является результат, достигаемый человеком по сравнению с другими людьми, то один и тот же результат может быть получен человеком с большими задатками и низкой мотивацией и человеком со средними задатками и высокой мотивацией.

Решая проблему обучения одарённых детей на наш взгляд, необходимо в первую очередь решать проблемы педагогов. Можно выделить наиболее значимые качества учителя, необходимые при работе с интеллектуально одарёнными детьми:

- профессиональные знания и умения, позволяющие грамотно идентифицировать интеллектуально одарённых детей, выбрать оптимальные формы обучения для них, разработать и индивидуализировать учебные программы;

- сложившаяся система ценностей, взглядов и убеждений, с учётом представлений о самом себе, о других людях, о целях и задачах своей работы;
- поведенческие характеристики, включающие умение слушать, создавать вдохновляющую атмосферу.

Как показывает практика образования, многие учителя, работающие с одарёнными детьми, озабочены только задачами, направленными на решение узких, предметных вопросов своей работы, что не учитывает развитие личности ребёнка. Решением этой проблемы будут являться разработанные новые методы работы с педагогами, которые позволят проявлять и развивать заинтересованность учителя в развитии собственных образовательных интересов и других участников педагогического процесса, прежде всего самого ученика. Юркевич считает, что ведущей стратегией в работе с одарёнными детьми должен стать коучинг, являющийся «движением от цели к решению проблем» [8, с. 106]. Вера в ученика, уважение его, как личности, являющиеся главным достоинством коучинга, помогают достичь высоких результатов.

Основной тенденцией, отражающей мировую практику работы с одарёнными детьми в настоящее время, является работа с одарёнными детьми, как приоритетная государственная и общественная задача. Все сферы общества, включая властные структуры, вовлекаются в работу с одарёнными детьми. Основным ожиданием от интеллектуально одарённых детей является творческий продукт. Содружество стран мира заключающегося в обмене опытом работы, обучении детей за рубежом, открытой публикации острых и свежих материалов, международные конференции учёных, межсезонные школы для одарённых школьников и многое другое.

Какие же основные приоритетные задачи в работе с одарёнными детьми можно выделить на сегодняшний день? Учитывая то, что жёстко определённый результат в работе с интеллектуально одарёнными детьми получить нельзя, но влиять на любого ребёнка можно и необходимо. На его развитие влияют: учителя, родители, сверстники; литература и искусство; высшие переживания, которые, по мнению ряда психологов, прямо влияют на «выращивание души» — это и любовь, и страдание, и даже крайняя опасность [8, с. 105].

С нашей точки зрения, за важными задачами развития интеллекта школьников потерялась задача — влияние на цели и ценности одарённого ребёнка, его отношения к себе и людям, на его поиски жизненных смыслов, что и является основной проблемой в работе с одарёнными детьми.

Определение предметных и личностных приоритетов образования для одарённых детей позволит не только учить учиться, но и научит делать выбор. Ребёнок в праве выбирать для себя индивидуальную образовательную траекторию обучения, приоритетные для себя предметы, в определённых пределах он определяет для себя даже содержание и формы изучения того или иного предмета. По вопросам своего обучения ребёнок становится соавтором для педагога. Одарённый ребёнок должен сам выбирать стратегию своего развития. В связи с этим мы считаем, что приоритетной задачей современной практики на сегодняшний день является изменение основного подхода в работе с интеллектуально одарёнными детьми.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. — С. 168—175.
2. Копалиани А.М Основные направления деятельности учителя в работе с одарёнными учащимися // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология», 2012. Выпуск 3. — С. 42—63
3. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одарённости. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 320 с.
4. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащающего школьного обучения// Основные современные концепции творчества и одарённости/ под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. — С. 214—243.
5. Синенко В.Я. Ведущие проблемы работы с интеллектуально одарёнными детьми// Сибирский педагогический журнал, — 2012 — № 3. — С. 189—191.
6. Холодная М.А.. Психология интеллекта: парадоксы исследования. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://transyoga.ru/assets/files/books/sposobnosti/psih_intellect_paradoksi.pdf (дата обращения 12.06.2013).
7. Юркевич В.С. Одарённые дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы// Психологическая наука и образование, — 2011, — № 4. — С. 99—108.

1.6. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ТУРИЗМ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

Воронина Олеся Анатольевна

*старший преподаватель кафедры русского языка
Владивостокского государственного университета экономики и сервиса,
РФ, г. Владивосток
E-mail: olesya-v-86@mail.ru*

Дербенёва Ольга Дмитриевна

*старший преподаватель кафедры русского языка
Владивостокского государственного университета экономики и сервиса,
РФ, г. Владивосток*

**FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE
OF STUDENTS OF A DIRECTION «TOURISM»
LESSONS ON THE DISCIPLINE «THE RUSSIAN
LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE»
(EXPERIENCE OF TEACHING)**

Voronina Olesya Anatolievna

*senior teacher of the Russian language Department
of the Vladivostok state University of Economics and service,
Russia, Vladivostok*

Derbenyova Olga Dmitrievna

*senior teacher of the Russian language Department
of the Vladivostok state University of Economics and service,
Russia, Vladivostok*

АННОТАЦИЯ

В статье приводится фрагмент занятия по теме «Вербальное общение». Целью статьи является рассмотрение способов формирования общекультурных компетенций, в том числе коммуникативных, на занятиях по дисциплине «Русский язык в профессиональной сфере».

ABSTRACT

The article contains a fragment of the lesson on the topic «Verbal communication». The aim of the article is to consider ways of establishing the common cultural competences, including communication, the lessons on the discipline «the Russian language in professional sphere».

Ключевые слова: общекультурные компетенции; коммуникативные компетенции; вербальное общение.

Keywords: intercultural competence; communicative competence; verbal communication.

В современном мире одной из наиболее быстро развивающихся отраслей мирового хозяйства является туристический бизнес. Значение туризма в мире постоянно увеличивается, что связано с возросшим влиянием туризма на экономику отдельной страны [3, с. 173]. В работе туристических фирм, как предприятий услуг, ориентированных на удовлетворение потребностей людей, огромную роль играет правильно организованная сервисная деятельность. Из этого следует,

что работник сферы туризма должен обладать большим набором профессиональных и общекультурных компетенций.

Для того, чтобы определить способы формирования общекультурных компетенций на занятиях по дисциплине «Русский язык в профессиональной сфере» считаем необходимым решение следующих задач: 1) анализ научной и методической литературы по дисциплинам «Профессиональное общение» и «Техника и технология на предприятиях сервиса и туризма»; 2) изучение профессиональной лексики по теме «Вербальное общение»; 3) создание комплекса упражнений по теме «Вербальное общение», способствующего формированию общекультурных компетенций: задания 1—3 направлены на повышение уровня грамотности (умение правильно строить устную и письменную речь); задания 4,5 — на создание и развитие навыков профессионального общения (владение культурой мышления) [1; 4; 5].

Комплексный подход к подготовке кадров высшей квалификации является необходимым в процессе обучения, поэтому на занятиях по «Русскому языку в профессиональной сфере» уделяется большое внимание формированию языковой компетенции студентов посредством профессиональной лексики и терминологии, усвоенных ими на занятиях профессионального цикла — «Техника и технология на предприятиях сервиса и туризма» и «Профессиональная этика» [2].

Следует отметить, что дисциплина «Русский язык в профессиональной сфере» включает в себя лекционные и практические занятия. В данной статье представлен фрагмент практического занятия по теме «Вербальное общение». Задания, представленные в работе, позволяют сформировать у студентов направления «Туризм» следующие общекультурные компетенции: ОК2 — способность к достижению целей и критическому переосмыслению накопленного опыта, ОК4 — владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения, умение логически верно, ясно строить устную и письменную речь, ОК10 — способность к письменной и устной коммуникации на государственном и иностранном языках, готовность к работе в иноязычной среде [4].

В основе данной работы лежит типология речевых факторов, разработанная И.А. Стерниным. Исследователь выделяет следующие факторы вербального общения (правила и приёмы вербального речевого воздействия): фактор соблюдения коммуникативной нормы, фактор контакта с собеседником, фактор содержания, фактор языкового оформления, фактор адресата, фактор объёма, фактор расположения информации [5]. Мы считаем целесообразным уделить особое

внимание этим факторам при работе на практическом занятии. Продемонстрируем фрагмент данного занятия.

После устного обсуждения теоретического материала по изучаемой теме студентам предлагается выполнить практические задания, которые направлены на рациональное использование правил и приёмов вербального речевого воздействия.

Задание 1 (факторы соблюдения коммуникативной нормы и языкового оформления). Прочитайте следующие слова, соблюдая орфоэпические нормы русского языка.

Маркетинг, мерчандайзинг, индустрия, кинематография, аэропорты, мозаичный, проживший, процент, кулинария, досуг, агент, каталог.

Задание 2 (факторы соблюдения коммуникативной нормы и языкового оформления). Объясните значение следующих слов и словосочетаний. Составьте предложения с каждым примером.

Техногенная нагрузка, туристская деревня, рекламация, коэффициент загрузки транспорта, курортный фонд, норма шума, абонент, абонемент, симплексная связь, дуплексная связь, трафик, фельдъегерская почтовая связь.

Задание 3. (факторы соблюдения коммуникативной нормы и языкового оформления). Согласуйте следующие имена существительные с прилагательными. Обратите внимание на категорию рода данных слов.

МИД, ОВИР, оферта, Чили, ЮНЕСКО, ООН, НАТО, Капри, Монако, Брешиа, СНГ, авеню, евро, бри, сулугуни.

Задание 4. Смоделируйте диалог в рамках профессиональной деятельности в соответствии с положениями фактора контакта с собеседником и факторов объёма и содержания. Предлагаются следующие ситуации:

1. Вы сотрудник турагентства. Покупателя тура не устраивает цена. Попытайтесь убедить клиента в том, что это самый оптимальный вариант.

2. Вы туроператор. Клиент хочет приобрести у вас тур, который будет устраивать его по соотношению цена-качество. Предложите клиенту соответствующий тур.

3. Вы туроператор. Возмущённый турист требует адекватного ответа на свою рекламу. Предотвратите конфликтную ситуацию.

Задание 5.

Ответьте на следующие вопросы: А) Как вы думаете, на что стоит обратить внимание при подготовке к деловым переговорам и как следует себя вести на переговорах? Б) Каким

образом неграмотная речь партнёра по коммуникации может повлиять на исход беседы? В) Что такое слова-паразиты? Как можно очистить свою речь от них; как именно они влияют на речь?

В рамках задания 5 студентам предлагается разработать следующий проект: **разбейтесь на пары и составьте «Дневник слов-паразитов» друг друга** (понаблюдайте за своим партнёром в течение недели, фиксируя вместе с контекстом слова-паразиты, которые он использует). Проанализируйте частотность употребления тех или иных слов; как вы считаете, чем она обусловлена.

Итак, описанные нами задания представляют фрагменты занятия по теме «Вербальное общение» и являются основной частью урока. Все вышеперечисленные упражнения направлены на формирование коммуникативной компетенции студентов. Основным принципом, которого мы придерживаемся в нашей педагогической деятельности, — это доступная подача теоретического материала и практическая значимость полученных на занятиях знаний для будущей профессиональной деятельности студентов. Система представленных упражнений базируется на таких формах обучения, как языковой проект и деловая игра. Кроме того, мы считаем эффективным использование интерактивных и аудиовизуальных средств обучения, поскольку они помогают не только поддерживать интерес аудитории к изучаемому материалу, но и облегчить процесс его восприятия.

В заключение хотелось бы сказать, что в ходе проведения занятий по дисциплине «Русский язык в профессиональной сфере», мы всегда отмечаем неподдельный интерес студентов к предложенным темам, а также их активность при выполнении различного рода заданий.

Список литературы:

1. Виноградова Л.В. Русская терминология туризма: структурная характеристика // Вестник НовГУ. Сер.: История. Филология. — 2009. — № 52. — С. 27—30.
2. Огурцова Ю.Н. Рабочая программа и методические указания по проведению практических и самостоятельных занятий, деловых игр и других видов занятий по дисциплине Техника и технология социально-культурного сервиса и туризма для специальности 100103.65 — «Социально-культурный сервис и туризм» / Ю.Н. Огурцова. Екатеринбург: 2008. — 27 с.
3. Слабышева А.В. Специфика диалогической речи и обучение этому виду речевой деятельности студентов направления подготовки «Туризм»/ Филологические науки. Вопросы теории и практики / А.В. Слабышева. Тамбов: Грамота, — 2013. — № 4 (22): в 2-х ч. — Ч. II. — С. 173—176.

4. Солейник В.В. Гончарук Е.Ю. Учебная программа дисциплины Русский язык в профессиональной деятельности для специальности 081100 — Государственное и муниципальное управление, 230400 — Информационные системы и технологии, 022000 — Экология и природопользование, 230700 — Прикладная информатика, 080400 — Управление персоналом, 01100 — Гостиничное дело, 033000 — Культурология, 100700 — Торговое дело, 080100 — Экономика, 100100 — Сервис, 072500 — Дизайн, 100400 — Туризм / В.В. Солейник. Е.Ю. Гончарук. Владивосток: 2013. — 26 с.
5. Стернин И.А. Деловое общение: Учеб.пособие для старшеклассников и студентов / И.А. Стернин. Воронеж: Родная речь, 2009. — с. 73—76.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ
НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ РЕКЛАМЫ
И СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Корнилова Виктория Викторовна

*канд. пед. наук, доцент кафедры рекламы и связей
с общественностью Северо-Восточного федерального университета
имени М.К. Аммосова,
РФ, г. Якутск
E-mail: v.kornilova@mail.ru*

**REALIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS
ON FORMATION OF MORAL VALUES OF FUTURE
BACHELORS OF ADVERTISING
AND PUBLIC RELATIONS**

Victoria V. Kornilova

*candidate of pedagogical sciences, associate professor of advertizing
and public relations
of North East federal university of a name of M.K. Ammosov,
Russia, Yakutsk*

АННОТАЦИЯ

В статье актуализирована проблема формирования нравственных ценностей будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью. Описаны результаты применения педагогических условий формирования нравственных ценностей студентов. Выделено наиболее эффективное педагогическое условие.

ABSTRACT

In article the problem of formation of moral values of future bachelors of advertizing and public relations is staticized. Results of application of pedagogical conditions of formation of moral values of students are described. The most effective pedagogical condition is allocated.

Ключевые слова: педагогические условия; нравственные ценности; бакалавр; реклама и связи с общественностью.

Keywords: pedagogical conditions; moral values; bachelor; advertizing and public relations.

Как показывает педагогическая практика у будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью недостаточно сформированы нравственные качества, определяющие профессиональное поведение, связано это, с несовершенством комплексной системы формирования нравственных ценностей, недостаточной разработанностью педагогических условий профессионально-нравственного становления студентов. Теоретико-методологическое осмысление данных факторов ставит перед нами цель — определение наиболее эффективных педагогических условий формирования нравственных ценностей и их реализация.

Педагогические условия, в нашем понимании, представляют совокупность взаимообусловленных и преемственно взаимосвязанных в образовательно-воспитательном процессе вуза мероприятий, обеспечивающих принятие студентами нравственных ценностей, обусловленных этикой профессионального поведения. Ими стали: создание атмосферы духовности в вузе на основе нравственных ценностей; проектирование образовательно-воспитывающей среды в вузе; включение студентов в социальное проектирование; обеспечение рефлексивного самовоспитания нравственных ценностей.

Процесс реализации педагогических условий осуществлялся посредством трех основных этапов формирования нравственных ценностей будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью: *пропедевтический* (диагностика сформированности нравственных ценностей студентов; разработка ценностно-центрированной модели формирования нравственных ценностей обучающихся; создание

профессионального объединения студентов); *формирующий* (обеспечение ресурсов для осуществления нравственного воспитания студентов; определение эффективности педагогических технологий; анализ результатов мониторинга нравственного воспитания обучаемых; утверждение профессионально значимых нравственных ценностей; сотрудничество преподавателей, студентов, работодателей); *преобразующий* (эффективный целостный педагогический процесс формирования нравственных ценностей студентов).

Вышепредставленные этапы представляют тесную взаимосвязь теории и практики профессиональной подготовки студентов, их реализация позволяет добиться высоких показателей в подготовке будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью. Заявленная интеграция педагогической теории и практики осуществляется посредством педагогических условий, призванных обеспечить профессиональную среду, помочь найти верное решение поставленных задач, увидеть последствия своих действий, осознать ответственность, которую несет перед обществом бакалавр рекламы и связей с общественностью.

Первое педагогическое условие — создание атмосферы духовности в вузе на основе нравственных ценностей — позволило наполнить содержание курсов общепрофессиональных дисциплин духовно-ценностными аспектами. Были разработаны проблемные задания — кейсы, связанные с нарушениями норм профессиональной этики. Решение кейсов открывало личностный смысл и значимость нравственных ценностей профессии «Реклама и связи с общественностью», способствовало сохранению и продолжению вузовских традиций, предполагающих участие студентов и преподавателей в общеуниверситетских, факультетских и кафедральных мероприятиях, имеющих важный воспитательный потенциал [1].

Второе педагогическое условие — проектирование образовательно-воспитывающей среды в вузе [3] — позволило применять следующие формы: аудиторная работа (дискуссионная площадка, деловые и ролевые игры, самопрезентация, круглый стол, пресс-конференция, кейс-стади, ситуационный анализ); внеаудиторная работа (результативное участие в студенческих научно-практических конференциях, предметных олимпиадах, профессиональных конкурсах, образовательных форумах, грантовых программах) — позволяющие целесообразно обеспечить образовательно-воспитывающий процесс для развития личности, оказать помощь в ее профессиональном становлении. Сформированность данного условия позволила создать студенческое профессиональное объединение, ставшее педагогической

системой, содействующей становлению нравственных ценностей обучающихся, снижению рисков нравственной ущербности и профессиональных деформаций обучающихся, повышению их социальной ответственности и осознанию значимости корпоративной этики профессии «Реклама и связи с общественностью».

Третье педагогическое условие — включение студентов в социальное проектирование — позволило сформировать у студентов понимание личностного смысла нравственных ценностей; совершения нравственного деяния; стремления к бескорыстному служению общественным интересам; принятие на себя индивидуальной социальной ответственности; готовности осуществить свой профессиональный долг нравственно оправданными средствами посредством социально значимой проектной деятельностью, под которой мы понимаем научно-практическую работу студентов по самостоятельному решению социально значимой проблемы, материализованным продуктом которой, становится рекламный или PR-проект.

Четвертое педагогическое условие — обеспечение рефлексивного самовоспитания нравственных ценностей [2] — позволило обеспечить личностное саморазвитие студентов, установку на анализ и самооценку своих и чужих нравственных позиций, понимание своей индивидуальности, достоинств, которые вели к сознательному и целенаправленному самовоспитанию профессионально важных нравственных ценностей. Эвристические беседы со студентами показали, что они понимают необходимость следования законам, соблюдения корпоративной этики, индивидуальной ответственности за последствия своей работы.

Реализация педагогических условий формирования нравственных ценностей будущих бакалавров рекламы и связей с общественностью, обоснованных требованиями ФГОС, рассматривается нами как воспитательная система, способствующая формированию у студентов способности к нравственному самовоспитанию, реализации самостоятельного нравственного выбора, приданию профессионально важным нравственным ценностям личностного смысла.

Резюмируя вышеизложенное, подчеркнем, что созданные педагогические условия и их реализация позволяют сформировать у обучающихся полное представление о нравственных ценностях, стремление руководствоваться ими в профессиональной деятельности, способность убеждать и устанавливать взаимопонимание с различными социальными группами, прогнозирование развития и последствий критических ситуаций, осознание необходимости социальной поддержки населения, признание ответственности за свои действия,

оказание конкретной помощи нуждающимся посредством организации проведения благотворительных проектов. Такой интерес и стремление студентов к социальному проектированию убеждает в нравственной зрелости обучающихся и понимании важности социальной ответственности профессии «Реклама и связи с общественностью».

Список литературы:

1. Данилов Д.А., Корнилова А.Г. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя: метод. рекомендации науч.-метод. конф. «Комплексная оценка вуза как мониторинг системы качества образования и воспитания» / [науч. ред. А.В. Мордовская]. Якутск, 2005. — С. 6—8.
2. Михайлов В.Д. Активная жизненная позиция как цель нравственного самовоспитания : учеб.пособие. Якутск: Изд-во ЯГУ, 1990. — 63 с.
3. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева. Волгоград: Перемена, 2001. — 289 с.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА
УЧЕБНОЙ АВТОНОМНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Солонина Лариса Валерьевна

*канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка
и методики его преподавания*

*Шадринского государственного педагогического института,
РФ, г. Шадринск*

E-mail: sololav@mail.ru

**REALIZATION OF THE PRINCIPLE
OF AUTONOMY IN EDUCATIONAL PROCESS
OF FOREIGN STUDENTS
INTERCULTURAL COMPETENCE**

Larisa Solonina

*candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the chair
of German language and methods of teaching
Shadrinsk State Teacher Training Institute,
Russia, Shadrinsk*

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме учебной автономности как одного из принципов овладения иностранным языком как специальностью. В частности рассматривается возможность реализации данного принципа в процессе формирования иноязычной межкультурной компетентности студентов.

ABSTRACT

The article deals with the training of autonomy as one of the principles of mastering a foreign language as a specialty. Specifically consider the possibility of implementation of this principle in the process of intercultural competence of foreign language students.

Ключевые слова: учебная автономность; иностранный язык; межкультурная компетентность; профессиональное образование.

Keywords: educational autonomy; foreign language; intercultural competence; professional education.

В последние годы интерес и зарубежных и российских исследователей к проблеме саморегулируемого учения (учебной автономности) постоянно растет. И целью и отправной точкой создания большинства теорий служит в первую очередь сам ученик, т. е. человек, который сам, активно, достаточно мотивированно и конструктивно осуществляет учебную деятельность. Аналогичные тенденции проявляются в равной мере как в сфере школьного так и профессионального образования.

При этом доминирующая роль традиционной рецептивной передачи знаний ставится под сомнение практически всеми исследователями. На место абстрактных инструкций и стандартных учебных рекомендаций приходят учебные контексты, позволяющие осуществлять нерегулируемую извне учебную деятельность и добиваться довольно высоких, порой неожиданных результатов этой деятельности. Доказательства в пользу все возрастающей роли саморегулируемой (автономной) учебной деятельности обнаруживают в своей практике и школьные учителя, и преподаватели профессиональной сферы образования.

В современной системе вузовского образования наряду с основными профессиональными образовательными задачами большое внимание уделяется развитию способностей будущего специалиста к творческой деятельности. Одним из условий формирования таких способностей является такая организация учебного процесса, при которой обучаемый вынужден решать определенные учебные задачи в автономном режиме, то есть, принимая самостоятельные, индивидуальные, творческие решения [1].

В области иностранных языков принцип учебной автономности учащегося первоначально разрабатывался зарубежными исследователями в связи с обучением иностранному языку взрослых в рамках так называемого обучения иностранным языкам в специальных целях. В дальнейшем эта проблема была перенесена на более широкий образовательный контекст, в том числе, вуз, школу, на различные ситуации обучения иностранным языкам и стала предметом целенаправленных исследований в контексте непрерывного образования в программах Совета Европы.

Исходное определение автономии учащегося и автономного обучения в области иностранных языков было предложено Х. Холеком. Под *учебной автономностью* в процессе овладения иностранным языком им понимается «умение брать на себя ответственность за свою учебную

деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата». Умение «брать на себя ответственность за свою учебную деятельность «определяется через понятие «учебная компетенция» [3].

Вообще, достижение достаточно высокой степени владения иностранным языком в большой мере зависит от наличия умения самостоятельно (автономно) работать над языком. В процессе овладения иностранным языком как специальностью в условиях языкового факультета речь идет о взрослых учащихся, в достаточной мере владеющих основными приемами иноязычной учебной деятельности, т. е. в определенной степени компетентных с точки зрения организации собственной учебной деятельности.

О полной или абсолютной учебной автономности студентов в условиях организованного учебного процесса речи идти не может, поскольку здесь обязательно присутствует управление учебной деятельностью учащихся со стороны преподавателя.

При правильной организации учебного процесса, овладевая различными аспектами иностранного языка, различными компонентами иноязычной коммуникативной компетентности, в том числе и иноязычной межкультурной компетентностью, обучаемый получает возможность увеличивать долю собственной учебной самостоятельности (автономности).

Межкультурная компетентность, является на сегодняшний день приоритетной целью языкового образования. В функционально-содержательном плане межкультурная компетентность должна соответствовать новым функциям лингвистического образования и определять качественно новый результат образовательного процесса. Обращение к зарубежным и отечественным исследованиям в области межкультурной коммуникации позволяет обозначить новое содержание межкультурной компетентности в новом социокультурном контексте.

По определению Н.В. Янкиной *межкультурная компетентность* выступает интегративным профессионально личностным качеством, синтезирующим совокупность знаний (лингвистических, социокультурных, профессиональных, культурологических), умений (вербальной, невербальной и паравербальной коммуникации, общекультурных и культурноспецифических), ориентации ... и предполагает развитую готовность студента университета к участию в межкультурной коммуникации [2].

При такой расстановке акцентов процесс формирования иноязычной межкультурной компетентности студентов является на языковом факультете приоритетным. Одновременно с этим новая концепция лингвистического образования в качестве одной из приоритетных задач формирования вторичной языковой личности выделяет развитие автономности и креативности личности в процессе освоения языка и культуры (точнее языков и культур) как способности, обеспечивающей готовность личности к непрерывному языковому образованию и самообразованию, в целях межкультурного взаимодействия в различных сферах деятельности [4].

Именно учебная автономность, в свою очередь, обеспечивает готовность личности к непрерывному языковому образованию и самообразованию в течение всей жизни. А это является обязательным свойством личности в условиях непрерывной и вариативной образовательной системы.

Идеи учебной автономности учащегося, реализуются в первую очередь в системе непрерывного образования, признанной наиболее перспективным направлением развития образования в новом столетии. И именно в контексте непрерывного образования идеи автономии оказываются наиболее востребованными.

В этом же контексте довольно реалистичной становится и перспектива формирования иноязычной межкультурной компетентности сначала студента вуза, а затем и абсолютно автономной, в плане учебной деятельности, личности, обладающей соответствующими совокупностями знаний, умений, ориентаций, готовой участвовать во всех разновидностях межкультурной коммуникации.

Ведь только личность, обладающая учебной, а, впоследствии и самообразовательной автономностью, сможет стать по-настоящему компетентной в сфере иноязычной межкультурной коммуникации во всех ее проявлениях.

Список литературы:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики бучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1989. — 280 с.
2. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Янкина; Оренбург. гос. ун-т. Оренбург, 2006. — 39 с.
3. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981. — 87 p.
4. Rubin J., Thompson I. *How to be a more successful language learner: Towards learner autonomy (2nded.)*. Boston: Heinle & Heinle, 1994. — 145 p.

Научное издание

**ЛИЧНОСТЬ, СЕМЬЯ И ОБЩЕСТВО:
ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

Сборник статей по материалам
XXXV международной научно-практической конференции

№ 12 (35)
Декабрь 2013 г.

Часть I

В авторской редакции

Подписано в печать 17.12.13. Формат бумаги 60x84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 7,875. Тираж 550 экз.

Издательство «СибАК»
630075, г. Новосибирск, Залесского 5/1, оф. 605
E-mail: mail@sibac.info

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 3