

colloquium-journal

ISSN 2520-6990

Międzynarodowe czasopismo naukowe

Pedagogical sciences

№15(39) 2019

Część 7



colloquium-journal

ISSN 2520-6990

Colloquium-journal №15 (39), 2019

Część 7

(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku angielskim, polskim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 20 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej dziennika.

Wysyłając artykuł do redakcji, Autor potwierdza jego wyjątkowość i bierze na siebie pełną odpowiedzialność za ewentualne konsekwencje za naruszenie praw autorskich

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**

Ewa Kowalczyk

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** Profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego, dyrektor programu k. e. n.
- **Jemielniak Dariusz** - prof. dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Henryka Danuta Stryczewska** - prof. dziekan Wydziału Elektrotechniki i Informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Mateusz Jabłoński** - Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** - prof. , dziekan Wydziału Elektrotechniki i Informatyki Politechniki Lubelskiej i prof. Zbigniew Grądzki, prorektor ds. Nauki.
- **Sani Lukács** — eötvösa Loránd University, Faculty of Social Sciences, phd in sociology7
- **Király Tamás** — Szegedi Tudományegyetem, gyógyszerésztudományi Kar, phd gyógyszertár9
- **Gazstav Lewandowski** — węgierski uniwersytet sztuk pięknych, Graficzny wydział / Specjalizacja w dziedzinie projektowania graficznego.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - k.arh., Profesor nadzwyczajny w Katedrze Projektowania Środowiska Architektonicznego, Kijowski Narodowy Uniwersytet Budownictwa i Architektury

« Colloquium-journal »

Wydrukowano w « Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland »

E-mail: info@colloquium-journal.org

<http://www.colloquium-journal.org/>

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Анищик Т.А.

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (ЧАСТЬ 1).....5

Anishchik T.A.

MULTIFUNCTIONAL TASKS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE MAIN FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL
PROCESS AT THE UNIVERSITY (PART 1).....5

Анищик Т.А.

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (ЧАСТЬ 2).....7

Anishchik T.A.

MULTIFUNCTIONAL TASKS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE MAIN FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL
PROCESS AT THE UNIVERSITY (PART 2).....7

Арбузова Н.В., Кушнарева С.Е.,

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ.....10

Arbuzova N.V., Kushnareva S.E.,

HUMANITARIZATION AND TECHNOLOGIZATION AS KEY TRENDS IN MODERN EDUCATION10

Артеменко Н.А., Геворгян Б.Г.

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ:
ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ11

Artemenko N.A., Gevorgyan B.G.

INFORMATION MAINTENANCE OF ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION: APPLIED ASPECT.....11

Болотецкая В.А.

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА
УПРАЖНЕНИЙ14

Bolotetskaya V.A.

DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH TНР POSITION COMPETENCE THROUGH A COMPLEX OF
EXERCISES.....14

Гарбузов С.П., Мацко А.И., Никифоров Ю.Б., Сатосова Н.Л.

ФОРМИРОВАНИЕ И РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....19

Garbuzov S.P., Matsko A.I., Nikiforov Y.B., Satosova N.L.

FORMATION AND ROLE OF COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE.....19

Голякова В.А.

ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К РЕШЕНИЮ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ22

Golyakova V.A.

TRAINING OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY TO SOLVING COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL TASKS,
TAKING INTO ACCOUNT FEATURES OF THEIR LEARNING ACTIVITIES22

Голякова В.А.

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ К РЕШЕНИЮ КОМПЕТЕНТНО-
ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ25

Golyakova V.A.

THE ROLE OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF CADETS TO THE DECISION OF THE
COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL TASKS25

Джемилова Ф.Р. ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	29
Dzhemilova F.R. FEATURES OF A HOLISTIC PERCEPTION OF EMOTIONS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION	29
Зотов А.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КЛЮЧЕВОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ	31
Zotov A.V. THE FORMATION OF THE CORPORATE COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS, AS A MEANS OF IMPROVING KEY BUSINESS PERFORMANCE.....	31
Коваленко Д.Н. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	34
Kovalenko D.N. FEATURES OF THE INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH AGGRESSIVE CHILDREN IN TERMS OF LEARNING ACTIVITIES.....	34
Колодовская Е.А. К ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	39
Kolodovskaia E.A. TO THE PROBLEM OF THE PECULIARITIES OF CORRECTION OF VOICE DISORDERS IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE	39
Колодовская Е.А. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	42
Kolodovskaia E.A. TO THE QUESTION OF THE ESSENTIALS OF THE LOGOPEDIC WORK ON THE PREVENTION OF THE PRECONDITIONS OF VIOLATIONS OF WRITTEN SPEECH	42
Коровина П.К. ВЫЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ СЛОЖНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ДВФУ	44
Korovina P.K. IDENTIFICATION OF SPEECH DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE IN FOREIGN STUDENTS IN FEFU	44
Лелекова М.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ PEER MEDIATION В ШКОЛАХ США	46
Lelekova M.A. THE IMPLEMENTATION OF PEER MEDIATION PROGRAMS IN U.S. SCHOOLS.....	46
Назарова О.В., Назаров А.В. ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	48
Nazarova O.V., Nazarov A.V. THE USE OF GAMING TECHNOLOGY IN HIGH SCHOOL AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF STUDENT LEARNING.....	48
Рахматуллина Л.Л. РЕФОРМЫ ШКОЛЬНОГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ В XXI ВЕКЕ	51
Rakhmatullina L. REFORMS OF SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION IN FINLAND IN THE XXI CENTURY	51

Розин А.А., Гинак М.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ГРАЖДАНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	54
Rozin A.A., Ginak M.V. USING THE POTENTIAL OF CIVIL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF MILITARY PERSONNEL TRAINING	54
Мубаракوف А.М., Секенқызы А. ЦИФРЛЫҚ ҚОҒАМ ЖАҒДАЙЫНДА БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ҚЫЗМЕТІН ЖАҢҒЫРТУ	56
Mubarakov A.M., Sekenkyzy A. MODERNIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN A DIGITAL SOCIETY	56
Черникова Н.В. ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО	60
Chernikova N.V. APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF SPO	60
Шарлаимова Г.Т. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	63
Sharlaimova G.T. DEVELOPING UNDERGRADUATES' ENGLISH WRITING SKILLS.....	63
Шумейко Е.И. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	65
Shumeyko E.I. GENDER DIFFERENCES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	65
Саркисян В. Г., Ярошевич Е.С. “КОНЦЕПЦИЯ ПРЕЦЕДЕНТА В КОНСТИТУЦИОННЫХ СУДАХ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ”	67
Sarkisyan V.G., Iaroshevich E.S. “THE CONCEPT OF PRECEDENT IN THE CONSTITUTIONAL COURTS OF LATIN AMERICA”	67
Пантелеева Н.Г. ПЕДАГОГ ДЕТСКОГО САДА – КЛЮЧЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА – ДОШКОЛЬНИКА	69
Panteleeva N.G. TEACHER OF THE CHILDREN'S GARDEN - KEY PERSONALITY ON CREATING THE CONDITIONS OF SUCCESSFUL DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF THE MODERN CHILD - PRESCHOOL DAUGHTER.....	69
Калашникова С.С., Крохина Е.С. ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И УЧАСТИЮ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ.....	71
Kalashnikova S.S., Krokhina E.S. DIAGNOSTICS RELATIONS TO THE ORGANIZATION AND PARTICIPATION IN THE EDUCATIONAL WORK OF PATRIOTIC ORIENTATION OF STUDENTS AND SCHOOL TEACHERS	72

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 378.147

Анищик Т.А.

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (ЧАСТЬ 1)

Anishchik T.A.

Kuban state agrarian University named after I. T. Trubilin

MULTIFUNCTIONAL TASKS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE MAIN FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY (PART 1)

Аннотация

В статье рассматриваются особенности реализации основных функций современного образовательного процесса в вузе. Автором предлагается использование многофункциональных задач как одного из средств осуществления функций образовательного процесса.

Abstract

The article discusses the features of the implementation of the main functions of the modern educational process at the University. The author proposes the use of multifunctional tasks as one of the means of carrying out the functions of the educational process.

Ключевые слова: образовательный процесс, многофункциональные задачи, знания, умения, навыки, мышление

Keywords: the educational process, multi-task, knowledge, abilities, skills, thinking

В педагогическом словаре (2005) образовательный процесс трактуется как «совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленные на решение задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом» [10, с. 94]. Особенности современного образовательного процесса связаны:

- с парадигмой реформирования системы высшего образования – с внедрением компетентностного подхода, в результате чего «должны быть сформированы знания, умения и навыки не только профессионального, но и универсального характера» [6, с. 4];
- с изменением роли преподавателя – организатора учебного процесса;
- с возрастанием учебной нагрузки на обучаемых в сторону самообразования и саморазвития;
- с гуманизацией всех ступеней образования. «По мнению психологов и педагогов, необходима коррекция подходов и методов взаимодействия педагогов с обучаемыми» [8, с. 12];
- с «поиском новых подходов к активизации мыслительной деятельности и новых форм мотивации обучаемых в получении знаний» [1, с. 12];
- с повышением нервно-эмоционального напряжения обучаемых, которое может приводить к их переутомлению – «появлению раздражительности, головной боли и расстройству сна; снижению уровня работоспособности; преобладанию шаблонного мышления и снижению творческого потенциала; появлению проблем с запоминанием даже важной информации и потере интереса к восприятию новых знаний» [3, с. 13], что не возможно не учитывать в организации учебного процесса и в непосредственном осуществлении его функций.

Основными функциями образовательного процесса являются:

- *обучающая*, которая формирует «знания, запечатленные в памяти и элементарные умения плюс навыки по воспроизведению этих знаний, обеспечивающих высокий конечный результат деятельности профессионала» [2, с. 222];
 - *развивающая*, связанная, в первую очередь, с формированием видов мышления человека. «В дошкольном возрасте развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а в школьном – абстрактно-логическое. Мышление определяют, прежде всего, как совокупность умственных действий и мыслительных операций (анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, сравнения, обобщения и систематизации)» [5, с.10]; во-вторых, с формированием способностей: к познавательной деятельности, к самообразованию и самосовершенствованию, к творческому труду;
 - *воспитательная*, формирующая гражданскую позицию обучаемых на основе развития высоких интеллектуальных, моральных и физических качеств, перерастающих в нравственно-правовые убеждения;
 - *социальная*, которая способствует формированию отношений и взаимодействий между всеми сторонами жизнедеятельности обучаемых.
- Актуальность исследования связана с поиском новых средств реализации основных функций современного образовательного процесса, что позволили бы устранить некоторые противоречия, которые его сопровождают:

— в обучении:

– «между сокращением доли аудиторной учебной нагрузки в вузах и в то же время необходимостью донести учебный материал в полном объеме. В противном случае, образовательный процесс сводится к выдаче обучаемым указаний и основных ориентиров в добычании знаний;

– между возрастающими объемами планируемой самостоятельной работы для обучаемых и не планируемой в учебной нагрузке преподавателя, а значит и не оплачиваемой» [4, с. 14; 11];

— *в развитии:*

– между многократным увеличением объемов доступной учебной и научной информации и нехваткой времени и сил на ее переосмысление. «В последние десятилетия достижения человека во всех сферах его деятельности, в том числе в области науки и техники, обеспечиваются поиском, сбором, обменом, хранением и переработкой больших объемов информации. В настоящем появилась проблема быстрого получения исчерпывающей и достоверной информации» [7, с. 3];

— *в воспитании:*

– между изменением учебного поведения обучаемых: необходимостью конспектирования лекций и обязательного осваивания практического курса с отработкой пропущенных занятий, новыми формами проведения опросов и контроля успеваемости и привычной многолетней системой обучения;

– между постепенным и длительным процессом становления и взросления будущего профессионала и стремлением к скорейшему самоутверждению;

— *в социализации:*

– между особенностями организации обучения в вузе с повышением уровня ответственности, самоорганизованности и самостоятельности, возможного проживания вне семьи и привычным укладом их жизнедеятельности с всесторонним контролем, своевременной помощью и поддержкой со стороны семьи и учебного заведения. Ослабление контроля может приводить к появлению крайне вредных привычек и формированию зависимостей;

– между интеграцией в студенческую среду с новыми представлениями, правилами и устоями и подготовленностью «выпускников общеобразовательных школ к реальной жизни» [5, с. 11];

– между налаженными межличностными отношениями и с трудностями формирования новых, как в среде обучаемых, так и с преподавателями.

Одним из предлагаемых вариантов решения проблем образовательного процесса, может стать использование задач с повышенной емкостью, т. е. с повышенным наполнением содержания и функциональности, называемых многофункциональными. «Многофункциональность упражнения означает, что упражнение формирует, как правило, не одно умение, а целую группу умений» [9, с. 226].

Можно рассказывать о вреде некоторых привычек, а лучше предложить задания, связанные с пропагандой здорового образа жизни. «Студенты могут прекрасно овладевать знаниями по различным дисциплинам, но находиться под воздействием вредных привычек. Обучение и воспитание в таких случаях можно соединить в единое целое, и осуществлять через подбор заданий и задач со

скрытым воздействием на подсознание» [12, с. 254].

Список литературы

1. Анищик Т.А. Межпредметные связи в обучении информатике будущих агроинженеров как средство реализации принципов систематичности и последовательности (часть 1) / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2019. №13-4(37). – С. 12–13.

2. Анищик Т.А. Об алгоритме усвоения знаний, умений и навыков, реализуемом информационными технологиями / Т.А. Анищик // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2008. – №05(039). С. 222 – 229.

3. Анищик Т.А. Проблемы обучения студентов поиску релевантной информации на занятиях по информатике и подходы к их решению / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2019. №2-3(26). – С. 12–14.

4. Анищик Т.А. Проблемы организации образовательного процесса в вузе и подходы к их решению / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2019. №2(26). – С. 14–16.

5. Анищик Т.А. Проблемы активизации мыслительной деятельности обучаемых в области информационных технологий и подходы к их решению (часть 1) / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2018. – №11-5(22). С. 9 – 11.

6. Анищик Т.А. Практикум по математическим и логическим основам информатики [Текст]: учеб.-метод. пособие / Т.А. Анищик. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – 108 с.

7. Анищик Т.А. Основы алгоритмического программирования на языке Паскаль [Текст]: учеб. пособие / Т.А. Анищик. – Краснодар: КубГАУ, 2017. – 183 с.

8. Анищик Т.А. Проблемы активизации мыслительной деятельности обучаемых в области информационных технологий и подходы к их решению (часть 2) / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2018. – №11-5 (22). С. 12 – 14.

9. Елифантьева С.С. Феномен дополнительной функции педагогического инструмента как фактор целостности разветвленного математического курса / С.С. Елифантьева, А.В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-dopolnitelnoy-funktsii-pedagogicheskogo-instrumenta-kak-faktor-tselostnosti-razvetvlenno-go-matematicheskogo-kursa> (дата обращения: 20.01.2019).

10. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.

11. Кондратенко Л.Н. Высшая математика [Текст]: учеб. пособие / Л.Н. Кондратенко, Н.А. Соловьева. – Краснодар: ООО «ПринтТерра», 2017. – 95 с.

12. Фешина Е.В. Воспитательные моменты на занятиях со студентами первого курса на примере занятий по информатике / Е.В. Фешина // Сб. тр. по матер, межвуз, осенней науч. конф. Наука XXI века: проблемы, перспективы и актуальные вопросы развития общества, образования и науки, 2018. С. 253-258.

УДК 378.147

Анищик Т.А.

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ФУНКЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ (ЧАСТЬ 2)

Anishchik T.A.

Kuban state agrarian University named after I. T. Trubilin

MULTIFUNCTIONAL TASKS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE MAIN FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY (PART 2)

Аннотация

В статье рассматриваются особенности реализации основных функций современного образовательного процесса в вузе. Автором предлагается использование многофункциональных задач как одного из средств осуществления функций образовательного процесса.

Abstract

The article discusses the features of the implementation of the main functions of the modern educational process at the University. The author proposes the use of multifunctional tasks as one of the means of carrying out the functions of the educational process.

Ключевые слова: образовательный процесс, многофункциональные задачи, знания, умения, навыки, мышление

Keywords: the educational process, multi-task, knowledge, abilities, skills, thinking

В результате анализа образовательного процесса первокурсников факультета прикладной информатики было выявлено, что на практических за-

даниях используются разнотипные многофункциональные задания. Представляется целесообразным провести классификацию подобных заданий, например, по функциональности (таблица 1).

Таблица 1

Классификация многофункциональных заданий по функциональности

Название и функциональность		Примеры задач
Межпредметные способствуют взаимопроникновению и связыванию знаний:	a) из смежных предметных областей	Задача 1. Дискретная математика (предикаты) и Алгебра (построение графиков и решение неравенств с модулями)
	b) из разных предметных областей	Задача 2. Информатика (табличный процессор MS Excel), Математика (единицы измерения массы) и Сельское хозяйство (агрономия)
Внутрипредметные	объединяют разделы одной дисциплины и связывают представления обучаемых о содержании предмета в общую картину	Задача 3. Математические и логические основы информатики (нетрадиционные системы счисления и отображение множеств)
Многофакторные формируют умения под воздействием нескольких факторов связывание знаний, умений и навыков:	a) из разных областей знаний, применяемых для изучения целого ряда разделов одной дисциплины	Задача 4. Информатика (алгоритмизация и программирование), Алгоритмы и структуры данных (методы сортировки) и Гигиена питания (нутрициология)
	b) из разных областей знаний с реализацией задач в нескольких программных средах	Задача 5. Статистика, Сельское хозяйство (плодоводство) и Гигиена питания (нутрициология) с реализацией в программных средах (MS Excel и Turbo Pascal)
	c) из разных разделов дисциплины с познавательным содержанием задач	Задача 6. Дискретная математика (виды графов, операции над графами, пути и контуры в графах, Эйлеровы и Гамильтоновы графы) с осуществлением ряда мыслительных операций
	d) из одного раздела дисциплины с реализацией задач в нескольких программных средах и их развивающим характером	Задача 7. Информатика (программное обеспечение ПК) с выполнением в разных программных средах (MS DOS, Norton Commander, Internet)

Задача 1. Изобразите графически множество истинности, общее для предикатов:

$$A(x, y) = \langle x^2 + y^2 < 9 \rangle; B(x, y) = \langle y \geq 2/x - 3 \rangle, \text{ если } x \in (-2, 5]; y \in [-4, 3) [1, \text{ с. } 8].$$

Задача 2. Выполните расчеты в среде *MS Excel*, заполнив серии ячеек таблицы 2 числами и выполнив копирование расчетных формул [4, с. 67].

Таблица 2

Пример фрагмента таблицы к задаче 2

№ опыта	Количество растений пшеницы на 1 м ²	Среднее количество зерен в колосе	Средняя масса 1000 зерен, г	Ожидаемая урожайность, ц/га
1	280	38	45	?
2	300	36	46	?
3	310	35	43	?
4	320	37	42	?
5	270	42	46	?

Задача 3. Задайте отображение между десятичными числами и вариантами их представления: в фибоначчевой и в факториальной системах счисления. Определите, к какому виду относятся эти отображения [3, с. 35].

Задача 4. Опишите данные: массивы *A, C* названия соков по группам, *B, D* калорийность сырых продуктов в 100 г (ккал).

а) Найдите наименее калорийный сок и выведите его название; б) упорядочите элементы по убыванию методами: прямого выбора и прямого обмена; в) вычислите среднюю калорийность продуктов по группам и сравните результаты; г) упорядочите элементы по алфавиту; е) создайте и заполните массив *E* четными значениями элементов. Создайте блок-схемы и разработайте программы в среде *Turbo Pascal*, используя сведения из таблицы 3 [5, с. 90; 11].

Таблица 3

Пример фрагмента таблицы к задаче 4

Цитрусовые соки	Калорийность	Плодовые соки	Калорийность
Лимонный	16	Абрикосовый	38
Мандариновый	36	Вишневый	47
Гранатовый	64	Сливовый	39
Лаймовый	25	Яблочный	42
Грейпфрутовый	30	Персиковый	40
Апельсиновый	36	Виноградный	54

Задача 5. Выведите названия: а) ягод и б) витаминов с их среднеквадратическими отклонениями (σ)

в 100 г сырых продуктов, рассчитанными по формуле: $\sigma = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$; где n – количество элементов; x_i – элементы; \bar{x} – среднеарифметическое значение элементов, используя данные из таблицы 4.

Выполните расчеты и представьте их в графическом виде в среде *MS Excel*; создайте блок-схемы и разработайте программы в среде *Turbo Pascal* [5, с. 96].

Таблица 4

Пример фрагмента таблицы к задаче 5

Ягоды	A	B ₂	B ₆	E	PP	σ
Земляника	0,03	0,2	0,06	0,54	0,3	?
Крыжовник	0,2	0,02	0,03	0,56	0,25	?
Малина	0,04	0,1	0,07	0,58	0,6	?
Ежевика	0,23	0,03	0,03	1,17	0,6	?
Клубника	0,01	0,02	0,04	0	0,4	?
Клюква	0,06	0,02	0,06	1,2	0,1	?
σ	?	?	?	?	?	?

Задача 6. Проведите анализ рисунка 1 и «выясните, к каким типам можно отнести графы? Как изменится тип графа, если дорисовать / удалить: одно ребро; два ребра? Доопределите графы до полуэйлеровых, эйлеровых, полугамильтоновых и гамильтоновых» [6, с. 13].

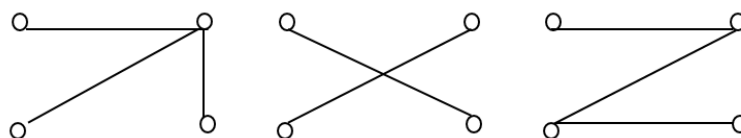


Рисунок 1. Иллюстрация к задаче 6 по теме «Неориентированные графы»

Приведем примеры задач, в содержание которых можно поместить результат поиска релевантной информации об учебной литературе по информатике. «Под релевантностью информации будем понимать степень соответствия ее поисковым запросам пользователя в данный момент времени» [7, с. 12].

Задача 7. Выполните операции в среде MSDOS: «создайте в текущем каталоге: файл с именем praktik1.txt и внесите в него список основной литературы, который вы используете на учебной практике; файл с именем praktik2.txt и внесите в него список дополнительной литературы, который вы используете на учебной практике... используя встроенный редактор Norton Editor (NE), отредактируйте файлы, добавив расписание учебной практики по дням» [2, с. 13-15].

Практически все приведенные задачи выполняются и воспитательные функции, например, в задаче 2 обучаемые при расчете урожайности пшеницы впервые узнают ее величину, поскольку выявляются серьезные пробелы в теме перевода единиц измерения; задачи 4 и 5 связаны с информацией о здоровом питании.

Рассмотрим основные преимущества использования многофункциональных задач на практических занятиях в вузе:

- способствуют ликвидации пробелов после изучения дисциплин предшествующих ступеней образования, поскольку «знаний, полученных по программам образовательных учреждений, дающих среднее образование, имеющих строго практическую направленность, оказалось недостаточно в период сложных современных технологий» [10, с. 86; 9];

- «легко подаются дифференциации;
- легко интегрируются и реструктурируются, позволяя создавать мобильные системы мини-задач из разных многофункциональных блоков для целого раздела или курса;

- содержат широкий диапазон задач разного уровня – от самых простых, тренировочных ..., до задач, требующих нестандартного мышления» [12, 8];

- мотивируют обучаемых к мыслительной активности и познавательной деятельности;
- выполняют развивающую, воспитательную и адаптационную к социуму роли.

Выводы: исследование преимуществ от использования многофункциональных задач в образовательном процессе выявило, что подобные задачи способствуют реализации его тесно взаимосвязанных функций. По мнению автора,

невозможно обучать, не воспитывая и не развивая, и, наоборот, в отдельности от процесса социализации обучаемых.

Список литературы

1. Анищик Т.А. Дискретная математика [Текст]: рабочая тетрадь / Т.А. Анищик. – Краснодар: КубГАУ, 2003. – 46 с.

2. Анищик Т.А. Информатика [Текст]: метод, рекомендации / сост. Т.А. Анищик, В.В. Богданов. – Краснодар: КубГАУ, 2001. – 26 с.

3. Анищик Т.А. Математические основы информатики [Текст]: рабочая тетрадь / Т.А. Анищик. – Краснодар: КубГАУ, 2001. – 45 с.

4. Анищик Т.А. Практикум по информатике. Часть 2 [Текст]: учеб. -метод, пособие / Т.А. Анищик. – Краснодар: КубГАУ, 2004. – 82 с.

5. Анищик Т.А. Основы алгоритмического программирования на языке Паскаль [Текст]: учеб, пособие / Т.А. Анищик. – Краснодар: КубГАУ, 2017. – 183 с.

6. Анищик Т.А. Проблемы активизации мыслительной деятельности обучаемых в области информационных технологий и подходы к их решению (часть 2) / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2018. – №11-5 (22). С. 12 – 14.

7. Анищик Т.А. Проблемы обучения студентов поиску релевантной информации на занятиях по информатике и подходы к их решению / Т.А. Анищик // Colloquium-journal. 2019. №2-3(26). – С. 12–14.

8. Галиев К.С. Информатика: основные определения, двоичная система, представление информации: учеб, пособие / К.С. Галиев, Е.К. Печурина. – Краснодар: КубГАУ, 2018. – 135 с.

9. Галиев К.С. Двоичная система и представление информации в компьютере: учеб. -метод, пособие / К.С. Галиев, Е.К. Печурина. – Краснодар: КубГАУ, 2014. – 107 с.

10. Кондратенко Л.Н. Подготовка прикладных бакалавров для современного российского рынка труда / Л.Н. Кондратенко, О.Ю. Тищенко // Сб. статей по матер, межфак, учебно-метод, конф. Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности ВУЗа, 2016. С. 85-87.

11. Николаева И.В. Инструментарий технологии программирования [Текст]: учеб, пособие / И.В. Николаева. – Краснодар: Экоинвест, 2008. – 125 с.

12. Шинкаренко И.Г. Многофункциональные задачи / И.Г. Шинкаренко // Физика 2008. - №12 URL:

<http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200801210>
(дата обращения: 23.01.2019).

Арбузова Н.В.,
старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1,
Институт иностранной филологии,
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского,
Симферополь, Российская Федерация;
Кушнарева С.Е.,
инструктор, кафедра иностранных языков № 1,
Институт иностранной филологии,
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского,
Симферополь, Российская Федерация

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ И ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Arbuzova N.V.,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages № 1,
Institute of Foreign Philology,
Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky,
Simferopol, Russian Federation;
Kushnareva S.E.,
Instructor, Department of Foreign Languages № 1,
Institute of Foreign Philology,
Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky,
Simferopol, Russian Federation

HUMANITARIZATION AND TECHNOLOGIZATION AS KEY TRENDS IN MODERN EDUCATION

Аннотация

В рамках анализа развития современного общества, учитывая инновационные изменения и тенденции, данная статья затрагивает ключевые тренды в современной системе образования. Исследование акцентирует внимание на таких аспектах, как гуманизация, гуманитаризация и технологизация. В работе представлены способы повышения уровня и эффективности образования.

Summary

Within the framework of analyzing the development of modern society considering innovative changes and tendencies, the given article touches upon key trends of a modern system of education. The research highlights such guidelines as humanization, humanitarization and technologization. Ways as to how to increase educational level and efficiency are presented.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, образовательные тренды, технологизация.

Key words: humanization, humanitarization, educational trends, technologization.

Education has always been considered a key element in the development of modern society that is capable to stimulate economic, political, social changes and also to motivate progress.

Studying of specifics of the social relations and social institutes is closely connected with the analysis of the social model of education which is formed as a result of the innovative processes taking place in the field of technologies, science and technology and other spheres of life.

Any modern state tends to reach effective, quality and progressive education that is a basis of increase in work productivity. Education raises not only economic indicators of the country but also has significant effect on formation of the personality, society, social relations and social values.

The strategy of modern education is based on the necessity of full personality development in order for individuals to realize their potential in this or that

sphere. Due to the fact that public relations, political and economic factors, cultural environment undergo changes, there is a need to diverge from outdated stereotypes and develop new streams in education.

At the present stage of development of an educational system it is important to allocate its major trends, such as humanization, humanitarization and technologization.

Humanization of education focuses on development and self-development of the personality, priorities of universal values and optimization of interaction of the personality and society [1]. So, students will be able to show interest, personal qualities and aspirations to effectively realize their potential in the comfortable atmosphere of learning.

In terms of an educational process humanization is expressed through humanitarization of education. Thus, humanitarization of higher education can be regarded as a field of humanization. Higher educational

establishments as social institutes are an object and at the same time a subject of humanitarization of social life and an educational system.

Humanitarization of education provides a system of measures aimed at the priority development of common cultural components and, thus, at shaping mature personalities [2]. Scientific development is impossible without a cultural component, "culture" holds an important position in a durable contradiction between "a person" and "equipment". Students have to learn to consider their future careers within social and cultural values.

As a result, humanization of education means formation of such an educational and social system that responds to humanistic ideals and values. Alongside with this fact, humanitarization adds humanitarian contents to educational programmes.

However, nowadays it is an acute issue to find the balance between humanitarian and professional aspects of an educational process. Undoubtedly, a well-qualified specialist can't be a proper one without professionalism but an integrated personality can't be formed without humanitarization.

Another trend of modern education is connected with application of various kinds of technologies.

Technologization is closely and inseparably linked with computerization and informatization. These trends assume emergence of state-of-the-art computers, latest information technologies and mass media. Due to computerization and informatization it is possible to increase efficiency of education as a whole. Computerization is a key to innovations in education, creation of a set of local and distance programmes for self-education and self-realization presenting unlimited opportunities for education and training. Thus, in the 21st century of digital technologies in technological society

УДК: 377; 378

"exponential growth of information and knowledge" [3] has to be observed.

Accordingly, it will lead to international educational and scientific communications between representatives of various countries.

Therefore, it is possible to come to a conclusion that today the education system has been undergoing really revolutionary changes. These changes are not only the result but also a fundamental criterion of further development. Namely progress, advance, globalization are a condition for new demands put forward to the system of modern education. Innovations as a top trend are the most effective way of improving quality and efficiency of education. However, without a complex combination of many factors this process is difficult to implement. In this way, it is so significant to consolidate the financial base of education, provide forecasting and analysis of a functioning educational system, modernize preparation and qualification of instructors and use the latest methods and technologies of training.

Литература:

1. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/gumanizacija-obrazovaniya.html> (дата обращения: 25.05.2019).

2. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://didacts.ru/termin/gumanitarizacija-obrazovaniya.html> (дата обращения: 25.05.2019).

3. Прологомены к идее технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.kmv.ru/katalog/title/77529/> (дата обращения: 25.05.2019).

Артеменко Н.А.

*Краснодарский университет МВД России,
г. Новороссийск, Новороссийский филиал*

Геворгян Б.Г.

Новороссийский социально-педагогический колледж, г. Новороссийск

[DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10476](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10476)

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

Artemenko N.A.

*Krasnodar University Ministry of Internal Affairs of the Russia,
Novorossiysk, Novorossiysk branch*

Gevorgyan B.G.

Novorossiysk social teacher training college, Novorossiysk

INFORMATION MAINTENANCE OF ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION: APPLIED ASPECT

Аннотация.

В статье представлены материалы, которые могут помочь преподавателям высших и средних учебных заведений, читающим курсы по организации информационного сопровождения учебно-воспитательного процесса. Авторы анализируют некоторые определения понятия «информационное сопровождение», приходя к выводу о том, что данное понятие пока не имеет четкой дефиниции, несмотря на довольно частое его применение в работах самых разных исследователей.

Abstract.

Materials which can help the teachers of the highest and average educational institutions giving courses on the organization of information maintenance of teaching and educational process are presented in article. Authors analyze some definitions of the concept "information maintenance", coming to a conclusion that this concept has no accurate definition, despite its quite frequent application in works of the most different researchers yet.

Ключевые слова: информационное сопровождение, образовательная организация, этапы организации информационного сопровождения, результаты обучения.

Keywords: information maintenance, educational organization, stages of the organization of information maintenance, results of training.

Вступление общества в информационную эпоху сегодня приобретает приоритетное значение.

Современное общество активно расширяет сферу использования информационных технологий. Ряд современных ученых пришли к выводу, что в мире произошла глобальная информационная революция, которая затронула все сферы жизни государства и населения: экономику, политику, здравоохранение, образование и т.д. Человек окружен информацией всегда и везде.

В «Концепции региональной информатизации образования» подчеркивается, что информатизация образования – это процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества [1]. При этом, информатизация образования – не только следствие, но и стимул развития новых информационных технологий, поскольку она содействует ускоренному социально-экономическому развитию общества в целом. В этой связи актуальным становится понятие информационного сопровождения образовательной деятельности.

Понятие «информационное сопровождение» разными исследователями понимается по-разному. Э.А. Капионов в своей работе «Организация службы связей с общественностью» характеризует информационное сопровождение как организованный процесс, включающий работу со средствами массовой информации, формирование информационных поводов, организацию определенных мероприятий, по итогу которых проводится анализ и подводятся итоги [2]. О.Л. Лаврик понимает информационное сопровождение как целенаправленную и систематическую работу по созданию и организации информационных ресурсов и(или) информации о них в электронной среде и набор сервисов(услуг) по их доведению и доступу, осуществляемых через Интернет, использование которых возможно, как через посредника, так и напрямую самим пользователем [3]. Мы полагаем, что наиболее полным является определение, данное Н.В. Лазуренко: «распространение информации о целях и мероприятиях с использованием различных средств, обращённое к кругу заинтересованных лиц» [4].

Деятельность по организации информационного сопровождения включает несколько этапов, взаимосвязанных между собой:

- определение целей и задач;
- определение целевой аудитории;
- выбор оптимальных каналов коммуникации;
- разработка медиаплана;
- создание информационных материалов;

- проведение информационной кампании, реализация мероприятий;

- анализ эффективности информационной кампании, подведение ее итогов, отчетность.

Ниже представлен материал, который может быть использован в процессе обучения преподавателями учебных заведений, осуществляющих подготовку (и переподготовку) педагогических кадров (учреждения высшего и среднего профессионального образования, институты повышения квалификации учителей). По сути это конспект занятия по дисциплине «Информационное сопровождение деятельности образовательной организации» по теме «Работа в социальных сетях: базовая верстка публикаций».

Представленное занятие предполагает изучение нового материала в течение 2 академических часов. Форма проведения: лекционно-практическая. Для проведения занятия понадобится демонстрационное оборудование (проектор и экран), доска для письма мелом/маркерами, персональные компьютеры (десктопы или ноутбуки) для обучающихся.

Цели занятия: формирование понятий «верстка материала», «оформление публикации», понимание обучающимися общих принципов создания информационной публикации о деятельности образовательной организации.

Задачи:

- научить обучающихся алгоритмам построения «базовых» информационных публикаций (заметок) о деятельности образовательной организации;

- научить обучающихся логической разбивке текста публикации на абзацы, несущие разные смысловые нагрузки.

- с помощью конкретных примеров (кейсов) обозначить приемлемые, нейтральные и некорректные способы подачи информации в публикациях;

- с помощью проблемной ситуации мотивировать творческую деятельность обучающихся по созданию текста для информационной публикации.

Применяемые образовательные технологии:

- технология мастерских (использование методического приема «Индукция»; необходимо достижение баланса между изложением способов работы, сообщением информации и ее освоением обучающимися);

- технология витагенного образования (обучение, основанное на жизненном опыте обучающегося): используется для интерпретации информаци-

онных поводов для создания публикаций и представления окружающим авторского видения тех или иных событий, явлений.

Планируемые результаты.

Личностные:

- навыки сотрудничества;
- умение отстаивать свою точку зрения на обозначенную проблему;
- умение избегать конфликтов;
- готовность обучающихся к саморазвитию через решение поставленных задач с помощью применения знаний, полученных на данном занятии (теория + закрепление знаний на практике в рамках одного занятия).

Метапредметные результаты:

Познавательные:

- сформированность интереса к познанию способов работы с информацией для создания публикаций;
- умение искать необходимую информацию;
- умение проводить анализ полученной информации, проверять ее на актуальность и достоверность;
- умение преобразовывать информацию из одной формы в другую;

Регулятивные:

- понимание смысла задания;
- умение выполнять учебные действия, исходя из поставленной цели;
- умение выполнять задание строго в обозначенные сроки (наличие т.н. дедлайна);
- исключение лишних манипуляций для оптимизации работы над заданием.

Коммуникативные:

- сформированность умений точно, грамотно излагать свои мысли в письменной форме;
- умение аргументировать свою позицию в тексте публикации;
- умение удерживать внимание читателя с помощью нестандартных форм изложения мыслей;
- работа в сотрудничестве.

Предметные результаты:

В познавательной сфере:

- понимание и применение в практической деятельности рекомендаций по созданию и оформлению информационных публикаций о деятельности образовательной организации;
- понимание и владение понятиями и терминами, связанными с темой занятия.

В ценностно-ориентационной сфере:

- понимание ответственности за возможные репутационные потери образовательной организации при попустительском подходе к созданию информационной публикации: использование недостоверной информации, отсутствие согласования публикуемых материалов с администрацией образовательной организации, выставление педагогов и/или обучающихся в неприглядном свете, наличие в публикации грамматических и пунктуационных ошибок и др.;
- понимание важности формирования положительного имиджа образовательной организации;

- осознание личной причастности к развитию и информационной популярности образовательной организации.

Ход занятия. Занятие начинается с организационного момента: преподаватель озвучивает цели и задачи занятия.

Следующий этап: актуализация знаний и жизненного опыта обучающихся. Преподаватель предлагает студентам ситуацию: автор опубликовал в интернете информационный материал о мероприятии в образовательной организации, но допустил несколько ошибок: грамматические и логические, ошибки в фактах и допустил изложение личного мнения (крайне субъективного) по поводу какой-либо части прошедшего мероприятия. Все ошибки скрыты в тексте и не должны быть очевидными обучающимся.

Необходимо разобрать эту ситуацию: дать возможность обучающимся, основываясь на их личном и/или художественном опыте, высказать свои предположения о возможных ошибках автора публикации.

Далее идет изложение нового материала. Преподаватель освещает, к примеру, такие вопросы: **1.** Рекомендованное оформление публикации. **2.** Структура описательной части публикации. **3.** Что не рекомендуется публиковать? **4.** Что запрещено публиковать?

Студенты должны уяснить, что при оформлении текста должны быть соблюдены следующие требования:

1. Визуально понятное обозначение даты и названия мероприятия/события, основной текстовый блок, блок хэштегов, мультимедийные элементы, ссылки на источники информации (при необходимости) и сторонние электронные ресурсы.

2. Ключевые моменты, которые желательно обозначить в тексте публикации: «Что было?», «Где было?», «Как это связано с ОО?», «Каков итог?», «Какими могут быть возможные последствия (положительные/отрицательные) для ОО?».

3. В информационной публикации не рекомендуется:

- перечислять всех гостей (кроме ключевых фигур мероприятия/события) с подробным описанием их должностей и регалий;
- указывать количественный охват целевой аудитории с выборкой по возрастным и иным категориям;
- выражать оценочное мнение от имени обучающихся, работников ОО и иных лиц по поводу мероприятия/события.

4. Запрещено публиковать:

- информацию, содержащую подробные персональные данные обучающихся, работников ОО и иных лиц;
- информацию, порочащую честь и достоинство обучающихся, работников ОО и иных лиц.

На этапе первичного закрепления материала можно предложить обучающимся, исходя из полученных на занятии знаний, самостоятельно скорректировать текст публикации из примера на ос-

нове дополнительной информации: предоставляются достоверные факты о мероприятии в образовательной организации. Обучающимся также необходимо максимально исключить грамматические, пунктуационные и логические ошибки в тексте и сделать публикацию лаконичной, приятной для чтения.

На этапе вторичного закрепления возможно проведение экспресс-опроса по теме занятия. Обучающиеся получают возможность задать преподавателю вопросы и получить на них ответы.

В конце занятия всем обучающимся в электронном виде предоставляются необходимые лекционные материалы для более детального изучения темы занятия.

Обязательным является задание на дом: составить заметку о каком-либо мероприятии, состоявшемся в образовательной организации, в которой работают (или учатся) обучающиеся.

УДК 376.37

Список литературы:

1. Концепция региональной информатизации образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420244215>
2. Капитонов Э.А. Организация службы связей с общественностью. Ростов н/Д., 1997. 77 с.
3. Лаврик О.Л., Шевченко Л.Б. Информационное сопровождение как новый этап развития информационной деятельности // Научно-техническая информация. Сер.1 Организация и методика информационной работы. 2006. №9. С.19-23.
4. Лазуренко Н.В., Подпорошникова Н.Н. Информационное сопровождение семейной политики в муниципальном образовании // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения, 2014. - №10. С.124-126.

Болотецкая Валерия Алексеевна,

Студент магистратуры

ФГБОУ «Омский государственный педагогический университет», г. Омск

Научный руководитель: Щербакова Наталья Николаевна,

д.ф.н., профессор

ФГБОУ «Омский государственный педагогический университет»

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ

Bolotetskaya Valeria Alekseevna,

Master's student FSBEI "Omsk State Pedagogical University", Omsk

Supervisor: Scherbakova Natalia N.,

Doctor of Philosophy, Professor, FSBEI "Omsk State Pedagogical University"

DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH TNR POSITION COMPETENCE THROUGH A COMPLEX OF EXERCISES

Аннотация

В статье рассмотрено понятие текстовой компетенции с позиций компетентностного подхода в образовании, анализируются типичные проявления тяжелых нарушений речи. Выявлена и обоснована необходимость развития у учащихся второго класса с тяжелыми нарушениями речи текстовой компетенции посредством комплекса упражнений.

Abstract

The article considers the concept of textual competence from the standpoint of a competence-based approach in education, analyzes typical manifestations of severe speech disorders. Identified and justified the need for the development of second grade students with severe speech disorders of textual competence through a set of exercises.

Ключевые слова: *ФГОС НОО, текстовая компетенция, осознанное чтение, тяжелые нарушения речи, дети с ТНР.*

Keywords: *federal state standard of primary education, textual competence, conscious reading, severe speech disorders, children with severe speech disorders.*

Современный этап развития человечества требует качественно новой ориентации в образовании. На первый план выдвигается компетентностная образовательная парадигма, где ключевыми терминами становятся понятия «компетенция» и «компетентность». С позиций компетентностного подхода

в образовании основным результатом образовательной деятельности становится формирование у учащихся ключевых компетенций [3]. Одной из таких компетенций является компетенция текстовая.

Успешность усвоения навыка чтения является одним из критериев уровня развития познавательной деятельности детей. Современный процесс

обучения школьников строится на умении детей понимать, извлекать, анализировать и систематизировать текстовую информацию, предоставленную учебниками [6].

Читательская компетенция – это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих четче отбирать, понимать, организовывать информацию, предоставленную в звукобуквенной форме и успешно использовать её. Так определяют читательскую компетенцию новые Федеральные Государственные Образовательные Стандарты начального общего образования (далее ФГОС НОО).

Согласно ФГОС НОО, к концу четвертого класса ребенок должен научиться прогнозировать содержание текста художественного произведения по заголовку, автору, жанру и осознавать цель чтения; читать со скоростью, позволяющей понимать смысл прочитанного; различать на практическом уровне виды текстов; использовать различные виды чтения; ориентироваться в содержании текста и понимать его смысл; определять главную мысль и героев произведения; задавать вопросы по содержанию произведения и отвечать на них и др. [8].

Из этого можно сделать вывод, что читательская компетенция является результатом овладения школьниками осознанным чтением. Осознанность чтения есть процесс проникновения в содержание

текста путем установления связей между его элементами.

Среди школьников, имеющих трудности смысловой обработки текста при чтении, особое место занимают дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Трудности формирования навыка осмысленного чтения у младших школьников с ТНР связаны как с особенностями их речевого дефекта, так и со своеобразием психических процессов [5].

Формирование читательской компетенции у детей с ТНР является одним из слагающих компонентов дальнейшей продуктивной учебной деятельности. В виду нарушений речи обучающимся второго класса не всегда подходят методы и приемы, применимые к детям с нормальным развитием. Это определяет социальную значимость и практическую необходимость разработки научно обоснованной системы формирования текстовой компетенции у обучающихся с ТНР с целью создания необходимых условий осознанности восприятия содержания прочитанного.

Работа реализуется на подготовительном и основном этапах. Формирование текстовой компетенции у учащихся второго класса с ТНР происходит посредством упражнений.

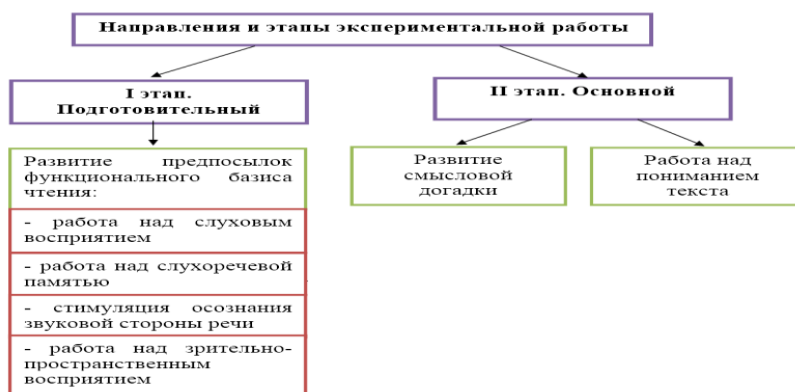


Рисунок 1. Направления и этапы работы

Первое направление экспериментального исследования включало следующие виды работы: работа над слуховым восприятием; работа над слухоречевой памятью; стимуляция осознания звуковой стороны речи; работа над зрительно-пространственным восприятием.

Для развития предпосылок функционального базиса чтения, перечисленные направления работы реализовывались одновременно и включались в логопедическое занятие.

Рассмотрим каждый вид работы по первому направлению более подробно.

Работа над слуховым восприятием

В данном виде работы мы выделили упражнения, разбив их на группы: упражнения на развитие слухового внимания, фонематического восприятия и фонематического слуха.

Приведем примеры некоторых упражнений, которые способствовали развитию у детей с ТНР

слухового внимания: узнать музыкальный инструмент по звучанию; узнать, где звучит музыкальный инструмент; назвать звуки улицы и т.д.

Для работы над фонематическим восприятием мы использовали упражнение, где дети должны были определить, верно или не верно логопед произносит слова. Затем мы переходили к развитию фонематического слуха. Мы учили детей различать и дифференцировать сначала далекие, а затем и близкие по слухо-произносительным признакам звуки изолированно и на уровне слова.

Работа над слухоречевой памятью

Для того, чтобы развить у детей слухоречевую память, нами были предложены упражнения, в первую очередь направленные на понимание и запоминание инструкций. Затем, мы переходили к таким типам упражнений, как нарисовать изображение по инструкции, запомнив ее на слух. Далее детям предлагалось запомнить цепочки звуков,

слов, слов и воспроизвести их. Помимо этого, детям предлагались такие виды упражнений: восстановить пропущенное слово; повторить и продолжить слово; запомнить порядок; работа с текстом и таблицей.

Данные упражнения способствовали запоминанию и точному воспроизведению звуков, а также слогов, слов и предложений. Параллельно осуществлялась работа над осознанием детьми звуковой стороны речи.

Стимуляция осознания звуковой стороны речи

В данном виде работы было важно сформировать у детей понимание, что слова состоят из опре-

деленного количества и последовательности звуков. Для того, чтобы это сформировать, мы использовали такой методический прием, как упрочнение звукобуквенных связей.

Мы уточняли графический образ каждой буквы на полианализаторной основе, например, обводили пальцем контур выпуклых рельефов букв. Дополнительная опора на кинетический анализатор облегчала дифференциацию букв. Для этой же цели мы использовали такие задания, как «Группировка стилизованных букв», где детям предлагалось сгруппировать одинаковые буквы и «Зеркальные буквы», где дети различали правильно написанные и зеркальные буквы (рис. 2).

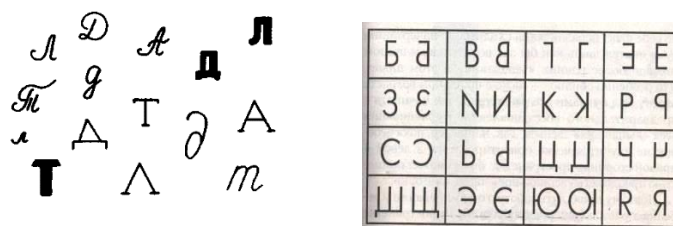


Рисунок 2. Образец набора стилизованных и зеркальных букв

После этого мы приступили к работе над слогами. Для этого использовались упражнения: цветная маркировка слогов; чтение слогов на время; деление слов текста на слоги; распределение слогов по колонкам по заданному правилу и др. Для тренировки навыка синтеза слов из слогов при чтении необходимо развивать способность к запоминанию последовательных серий слогов и операции последующего синтеза их в одновременный комплекс.

Следующий методический прием был направлен на предотвращение угадывания нужного слога, опираясь на смысловую и звуковую контекст. Этот прием заключался в работе со слоговыми таблицами. Детям создавались условия для запоминания слогов целиком, как целостной единицы чтения. На начальном этапе мы применяли простые таблицы (9-ти клеточные), а позднее – 16-ти и 36-ти клеточные (рис. 3).

МА	ОК	ИМ	БА	СО	АЛ	ЕЛ
УМ	МИ	ГО	ЛЕ	ИЛ	СА	ПУ
КО	АМ	МУ	БУ	ЛИ	БЕ	ЗО
			ОС	БИ	ПА	АС

Рисунок 3. Образец слоговых таблиц

Для того, чтобы дети во время чтения не теряли строку, не пропускали слоги или не возвращались взглядом к уже прочитанной части слова и вновь не повторяли ее, нами был использован прием чтения с «окошечком». На начальном этапе осуществления этого приема мы листком бумаги с вырезанным в нем прямоугольным отверстием размером в слог прикрывали читаемую детьми строку. Дети должны были прочитывать слоги, появляющиеся в окошечке. Следующий этап заключался в использовании «окошечка», открытого сначала слева, а на третьем этапе – справа, тем самым происходит удержание этого слова в памяти.

Данные упражнения способствовали упрочнению звукобуквенных связей, автоматизации слогинослияния, развитию языковой способности, стремлению детей говорить четко и правильно.

Работа над зрительно-пространственным восприятием

В данном виде работы мы выделили упражнения, разбив их на группы: на совершенствование оперирования сенсорными эталонами и овладение соответствующими им словесными понятиями; на развитие навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов; на формирование навыков схематического изображения пространственных отношений.

В первую очередь мы отработывали умение детей оперировать сенсорными эталонами и овладеть соответствующими понятиями: названиями основных геометрических форм, размеров, обозначением пространственного взаиморасположения (рис. 4).

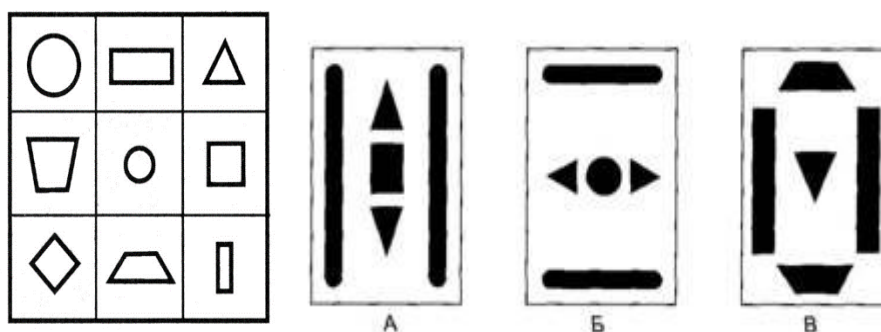


Рисунок 4. Образец материала к упражнениям на запоминание различных геометрических форм

Для развития навыков мысленного перемещения и трансформации зрительных образов у детей с ТНР нами были использованы упражнения на складывание картинок, разрезанных на несколько частей (рис. 5)



Рисунок 5. Образец разрезных картинок

Далее мы отработали с детьми навыки схематического изображения пространственных отношений.

Таким образом, по первому направлению проводилась работа над слуховым восприятием и фонематическими процессами, работа над слухоречевой памятью (запоминание слогов, слов, предложений), над осознанием звуковой стороны речи и над зрительно-пространственным восприятием посредством комплекса упражнений и использованием наглядного материала, где это требовалось.

На основном этапе работа проводилась по двум направлениям – развитие смысловой догадки и работа над пониманием текста.

Развитие смысловой догадки предполагает формирование умения предполагать содержание текста по заглавию, иллюстрации или группе ключевых слов.

В первую очередь детям предлагались упражнения на восстановление в тексте отсутствующих букв в окончаниях слов, далее нужно было прочитать текст с пропусками букв в разных частях слова. Такие упражнения заставляют ребенка одновременно обращать внимание и на буквенное строение слова, и на его смысл, и на общий контекст фразы. В процессе работы над смысловой догадкой, велась работа и над грамматикой.

Приведем примеры упражнений для развития у детей с ТНР смысловой загадки:

- восстановить слово из перепутанных букв. На доске написаны рассыпанные буквы, а дети должны составить их в слово;

- прочитать слова наоборот. Логопед записывает слова наоборот, а дети должны прочитать их правильно;

- подобрать существительное к синонимичным прилагательным. Например, *ясное, лазурное, чистое, бездонное ... (небо)*.

- накладывание решетки на текст. Из листа белой бумаги вырезалась решетка с вертикальными столбцами шириной 0,5 и отверстиями шириной 1-2 см. Решетка накладывалась на печатный текст, скрывая части слова. Ребенок читал текст, догадываясь по видимой части слова о его скрытой части;

- антиципация частей поговорок. Задачей детей было продолжить поговорки верно.

Далее мы приступили к более сложным заданиям и упражнениям, которые развивали смысловую догадку у детей во время чтения посредством вопросов. Цель данной работы заключалась в достижении понимания детьми с ТНР текста на уровне содержания.

Следующей ступенью была работа над смысловой догадкой перед прочтением текста. Работа заключалась в развитии умения предполагать, предвидеть содержание текста по оглавлению, по иллюстрациям, по фамилии автора и группе ключевых слов.

Работа по трем ориентирам производилась параллельно. Такой вид работы придавал процессу прогнозирования содержания текста целенаправленный, организованный характер, облекал его в форму выводов, сделанных на основе анализа нескольких данных.

Преодолев у детей трудности в прогнозировании, мы подготовили прочную базу для реализации второго направления основного этапа.

Работа над пониманием текста

Логопедическую работу по этому направлению мы начали с подготовки учеников. Учащимся предлагались простые и короткие тексты или предложения и упражнения четырех типов, для проверки понимания смысла прочитанного. В первом типе упражнений короткие тексты заканчивались вопросами «Зачем?» или «Почему?». Во второй типе проверочных упражнений детям также предлагались простые предложения или тексты, где пропущено одно слово, значение которого становилось понятным из контекста. Третий тип упражнений, предлагаемых учащимся, состоял в том, что детям после прочтения короткого текста давалось

контрольное предложение, которое согласуется с текстом или противоречит ему. Проверочное задание четвертого типа. После каждого рассказа (примерно 10-15 фраз) дается от 3 до 5 контрольных предложений, часть из которых согласуется со смыслом рассказа, а часть нет.

Приведем примеры еще нескольких упражнений, которые использовались нами на начальном этапе работы по третьему направлению: расставить предложения по порядку; придумать продолжение рассказа; дать название отрывку.

В процессе работы над контролем понимания прочитанного использовались упражнения с применением наглядного материала (подбор сюжетных картинок). Например, дети должны были установить правильную последовательность сюжетных картинок, соответствующую рассказу (рис. 6).



Рисунок 6. Серии сюжетных картин

После того, как большинство детей справлялись с упражнениями такого типа, мы перешли к следующему этапу. Нашей задачей было научить учащихся выделять ключевые слова из текста, а затем словосочетания и предложения. Приведем примеры упражнений, которые применялись нами для достижения этой цели: назовите слово, которое относится к теме текста, среди перечисленных слов; выделите слово, которое определяет название текста; прочитайте главное выражение, описывающее данную ситуацию; определите и назовите название текста по перечисленным словам.

Далее мы переходили к такому этапу, как анализ структуры текста. Дети должны были научиться извлекать из текста нужную информацию, видеть текст как целое, определять основную мысль, раскрывать связи между фактами и событиями, обобщать, сопоставлять и сравнивать факты, изложенные в тексте. Обучение на этом этапе проводилось с помощью вопросов к тексту и упражнений.

Далее мы производили работу над критическим анализом. То есть после того, как учащиеся прочитали текст, они оценивали его со следующих позиций: соответствует ли текст тому, что они знают; противоречит ли текст тому, что они знают; дополняют прочитанный текст тем, что они знают по данной теме; выражают согласие и несогласие с автором, с действиями героя и т.д.; высказывают собственный взгляд на данную тему.

Итак, в ходе данного направления работы у учащихся развиваются умения определять достоверность прочитанной информации, сравнивать с ранее полученными сведениями, личным читательским опытом, анализировать, высказывать оценочные суждения или свою личную точку зрения о прочитанном тексте.

Таким образом, экспериментальная работа осуществлялась по двум этапам: подготовительный и основной. Подготовительный этап включал в себя следующее направления и виды работы по нему: развитие предпосылок функционального базиса чтения - слуховое восприятие, слухоречевая память, фонематические процессы и зрительно-пространственное восприятие. Основной этап включал следующие направления работы: развитие смысловой догадки и работа над пониманием текста. Работа по данным направлениям предполагала использование различных приемов, упражнений и заданий.

Библиографический список

1. Алифанова, Е.А. Фразовый конструктор / Е.А. Алифанова, Н.Е. Егорова. – Кимры: Книголюб, 2007. – 14 с.
2. Алифанова, Е.А. Развитие правильности и осознанности чтения: Рабочая тетрадь / Е.А. Алифанова, Н.Е. Егорова. – М.: Книголюб, 2006. – 32 с.
3. Карпова, Н.П. Формирование текстовой компетенции у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе чтения: Автореф. дис. канд. пед. наук / Н.П. Карпова. – М., 2010.

4. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб. МиМ, 2003. – 286 с.

5. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi/> (Дата обращения: 21.06.2019).

6. Салосина, И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации / И.В. Салосина //

Вестник ТГПУ. – Томск, 2007. – Вып. 10. – С. 55 – 59.

7. Свиридова, А.В. Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС). // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2012. – Вып. 1. – С.173 – 178.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы> – (Дата обращения: 21.06.2019)

Гарбузов Сергей Петрович,

Кандидат педагогических наук, доцент

Мацко Андрей Иванович,

Кандидат педагогических наук, доцент

Никифоров Юрий Борисович,

Кандидат педагогических наук, доцент

Сатосова Наталья Леонидовна,

Кандидат биологических наук, доцент

ФГБОУ ВО "Армавирский государственный педагогический университет"

[DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10477](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10477)

ФОРМИРОВАНИЕ И РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Garbuzov Sergey Petrovich,

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Matsko Andrey Ivanovich,

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Nikiforov Yuriy Borisovich,

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

Satosova Natalia Leonidovna,

Candidate of biological Sciences, associate Professor

"Armavir state pedagogical University"

FORMATION AND ROLE OF COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

Аннотация

Автор затрагивает вопросы эффективного профессионального развития будущего учителя физической культуры, опосредованного уровнем развития его профессиональной компетентности и набором приобретенных специальных компетенций, в частности психологических, для физического и психического самосовершенствования и развития потенциала обучающихся.

Abstract

The author touches upon the issues of effective professional development of the future teacher of physical culture, mediated by the level of development of his professional competence and a set of acquired special competencies, in particular psychological, for physical and mental self-improvement and development of the potential of students.

Ключевые слова: *психологическая компетентность, компетентностный подход, учитель, профессиональное развитие, физическое воспитание, физическая культура, студент.*

Key words: *psychological competence, competence approach, teacher, professional development, physical education, physical culture, student.*

Современная российская система высшего образования реализует «компетентностный подход», суть которого не сводится к получению знаний, овладению умениями и навыками, а значимость приобретают такие компетенции, которые позволили бы будущему выпускнику ВУЗа успешно

адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Профессиональная подготовка должна не только обеспечить усвоение знаний и умений, но и сформировать у выпускников необходимые им в будущей профессиональной деятельности ценностные ориентации, профессиональные и личностные

качества, позволяющие им быть мобильными, стрессоустойчивыми и морально готовыми к изменениям.

Профессия учителя физкультуры только на первый взгляд, кажется, простой и не требующей специальной педагогической подготовки.

Значимым аспектом в современном образовательном процессе является формирование психологической компетентности будущих учителей физической культуры. Именно будущим учителям физической культуры предстоит сделать физкультуру и спорт приоритетным аспектом, как досуга, так и личностного развития для новых поколений российских граждан.

Только тренер и педагог, владеющий знаниями в области психологии спорта, способный применить их на практике, чтобы в полной мере раскрыть психологические ресурсы обучающихся, сможет успешно выполнить подобную задачу [2].

На деле учителю физкультуры надо не только любить спорт и детей, но и быть первоклассным преподавателем-воспитателем, главная задача которого заключается в формировании у школьников интереса к здоровому образу жизни.

Будущие учителя физической культуры должны обладать сформированной психологической компетентностью. Проблема формирования психологической компетентности будущего специалиста по физической культуре и спорту является одной из основных.

Учитель физкультуры – это педагог, который преподаёт школьникам физическую культуру и формирует у них навыки самостоятельного занятия спортом и здорового способа жизни.

Основная цель деятельности учителя физической культуры как профессионала – это физическое развитие обучающихся в контексте развития его личности как таковой [1].

Если учитель физкультуры хочет построить успешную карьеру, то ему крайне важно развивать soft skills (надпрофессиональные навыки). Фокусировка на задачах, скорость реакции, внимательность к мелочам и хорошая память крайне важны для того, чтобы вас заметили и поставили на руководящую должность.

Если уровень психологической компетентности высок, педагог может эффективно использовать свои ресурсы личности и сводить к минимуму затраты психики. Психологическая компетентность даёт возможность оптимизации внешней и внутренней активности, актуализации потенциала обучающихся. Педагог успешнее осуществляет коммуникацию с обучающимися, с лёгкостью может прогнозировать эффекты профессиональной деятельности в её динамическом развитии, конструировать действенные модели саморазвития и развития школьников. Реализуя компетентностный подход, нужно помнить, что психологическая компетентность педагога выступает неотъемлемым условием его профессионализма в целом [4].

На учителя физкультуры возлагаются обязанности не только вести уроки, но и прививать детям интерес к самостоятельным занятиям спортом,

формировать навыки бережного отношения к своему здоровью. Основными целями такого воспитания являются:

- общее укрепление организма ребенка, его закаливание;
- гармоничное развитие психических и физических качеств;
- обеспечение нормального физиологического развития организма ребенка;
- повышение работоспособности детей.

Психологическая компетентность учителя физической культуры обладает специфической структурой. Она состоит из таких компонентов, как знаниевый, мотивационно-ценностный и деятельностный. На основе данных компонентов образуются следующие компетенции:

- психолого-педагогическая;
- коммуникативная;
- аутопсихологическая;
- социально-психологическая;
- социально-перцептивная [2].

Чтобы успешно сформировать и развить психологическую компетентность у будущего учителя физической культуры, потребуются следующие психолого-педагогические условия, которые реализуются в образовательном процессе:

1. Студент должен овладеть актуальной психологической подготовкой, базирующейся на интерактивных принципах.

2. Студент должен приобрести комплекс учебно-профессиональных знаний, умений и навыков, направленных на всестороннее развитие психологического здоровья обучающихся и их личностное развитие в целом.

Студентам предоставляется возможность использовать полученные знания в области психологии на таких видах практики как: психолого-педагогическая, летняя практика, практика пробных уроков. Это позволяет более эффективно углублять процесс психолого-педагогической профессионализации. В учебные программы курсов нужно включить элективные модули с психологическим содержанием. Следует активно использовать в обучении проблемно-поисковые и интерактивные методы. Крайне полезно моделирование как можно более разнообразных педагогических ситуаций. Студенты учатся находить наиболее действенные коммуникативные средства их разрешения с опорой на знание психологических закономерностей. В дальнейшем на практических занятиях детально обсуждается процесс решения педагогических ситуаций, вызвавших затруднение студентов.

Студентам необходимо овладеть навыками ауторефлексии и ауторегуляции психологических и функциональных состояний в условиях физических нагрузок, чтобы в дальнейшем успешно применять их в процессе педагогического взаимодействия.

Преподавателю физкультуры нужно так организовать урок, чтобы учесть интересы всех детей, в том числе и тех, которые имеют ограничения по медицинским показаниям. Занятия могут проводиться

как в общей группе, так и в отдельных секциях. Основными видами физической активности в школах являются:

- легкая атлетика (бег на разные дистанции, прыжки в длину и высоту, метания);
- гимнастика (перекладина, брусья, конь, канат, бревно, акробатика);
- командные игры (футбол, пионербол, волейбол, баскетбол);
- лыжный спорт.

Студенты, занимающиеся научно-исследовательской деятельностью, должны брать за ее основу именно знания в области психологии (общей, возрастной, педагогической, психологии спорта, психологии общения) [2].

Критериями сформированности профессиональной психологической компетентности у будущего учителя физической культуры можно назвать:

- широту и глубину психологических знаний, служащих основой и опорой для грамотных и эффективных профессиональных решений;
- умение творчески применить психологические знания, умения и навыки в процессе профессиональной деятельности;
- способность успешно применять психологические знания и компетенции в реальной педагогической ситуации;
- устойчивость и конструктивность поведения с опорой на психологическую компетентность;
- высокий уровень профессиональной успешности и удовлетворенности своим личностно-профессиональным развитием и ростом в сочетании со стремлением и признанием необходимости развиваться дальше как профессионал и как личность [2].

Основной критерий, который определяет уровень развития психологической компетентности учителя физической культуры - это возможность педагога успешно анализировать педагогическую ситуацию с точки зрения психологических закономерностей и эффективно прогнозировать ее развитие в дальнейшем, опираясь на знание психологии.

Перечислим основные задачи формирования психологической компетентности у будущего учителя физической культуры с учетом требований профессионального стандарта педагога:

1. Студент должен знать и уметь применять на практике методы изучения своих возможностей. Это поможет ему освоить самоуправление индивидуально-психологическими факторами, способствующими успешному формированию профессиональных компетенций.

2. Студент должен владеть базовыми знаниями, умениями и навыками в области психологической диагностики, при необходимости грамотно подбирать психологические методики для изучения психических процессов, что поможет ему раскрывать потенциал обучающихся и прогнозировать эффективность педагогического воздействия в рамках личностно-ориентированного подхода, выявлять индивидуальные и типологические особенности обучающихся [5].

3. Будущий специалист должен уметь прогнозировать воздействие принятого профессионального решения на систему работы с обучающимися. Ему необходимо знать механизмы развития мотивации физкультурно-спортивной деятельности, психологические основы обучения двигательным действиям и с учетом этих знаний строить свою профессиональную деятельность.

4. Будущий специалист должен владеть базовыми знаниями в области общей психологии, возрастной психологии, знать психологические особенности развития ребенка на разных возрастных этапах, стадии и кризисы развития личности, закономерности психического развития человека как субъекта образовательного процесса, чтобы с учетом этих данных принимать профессиональные решения и выстраивать процесс коммуникации с учащимися, применять знания по психологии при решении педагогических задач, разрабатывать и применять современные психолого-педагогические технологии [3].

5. Будущий учитель физической культуры должен владеть навыками общения в педагогическом коллективе, уметь воплощать в жизнь комплексные педагогические программы. Его профессиональное взаимодействие в педагогическом коллективе должно опираться на психологические закономерности, знание которых позволит ему достичь коммуникативной компетентности [2].

Выводы:

Можно сделать вывод о том, что основные проблемы в развитии психологической компетентности будущих учителей физической культуры лежат в области психологии общения, самопознания и самооценки, способности использовать психологические техники взаимодействия в практике.

Выше перечисленные умения, навыки и качества личности педагога необходимо формировать и развивать в жизни и в деятельности на специально организованных занятиях и тренингах, на уроках психологии и педагогики, в процессе педагогической практики.

Мотивационная готовность характеризуется как профориентация на этапе выбора профессии и оказывает значительное влияние на дальнейшее профессиональное обучение, на успешность протекания адаптационных процессов. Мероприятия, проводимые в университете со студентами, начиная с первого курса, позволяют им быстрее адаптироваться к новым условиям, «включиться» в процесс взаимоотношений, установить контакты, расширить круг своего общения, а также развить коммуникативные, организаторские способности, выявить лидерские качества.

Необходимо осуществлять обучение таким образом, чтобы по окончании образовательного учреждения выпускник в той или иной степени владел требуемыми психологическими компетенциями, влияющими на эффективность, качество и уверенность в своей педагогической деятельности.

Список литературы

1. Гогун, Е.Н. Профессионально-психологическая компетентность специалиста по физической

культуре и спорту / Е.Н. Гогунев // Теория и практика физической культуры. - 2015. - № 4. - С. 42-44.

2. Гутко, А.В. Формирование психологической компетенции у будущего специалиста физической культуры / А.В. Гутко // Материалы X международной научно-практической конференции «Оптимизация учебно-тренировочного процесса». - Н. Новгород: ННГУ. - 2016. - С. 80-81.

3. Краснова, М.А. Формирование психологической готовности у студентов физкультурного

вуза к предстоящей профессиональной деятельности / М.А. Краснова. - Омск. - 2017. - 158 с.

4. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации / Л.А. Лазаренко // Современные наукоемкие технологии. - 2018. - №1. - С. 67-68.

5. Хозяинов, Г.И. Акмеология физической культуры и спорта / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина. - Москва. - Издательский центр «Академия». - 2015. - 208 с.

УДК 378.147

Голякова В.А.

аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Российская Федерация

ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К РЕШЕНИЮ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Golyakova V.A.

post-graduate student of the Department of training of teachers of vocational training and subject methods South Ural state University of Humanities and education, Chelyabinsk, Russian Federation

TRAINING OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY TO SOLVING COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL TASKS, TAKING INTO ACCOUNT FEATURES OF THEIR LEARNING ACTIVITIES

Аннотация

В статье представлены: авторское определение понятия «компетентностно-ориентированные профессиональные задачи», результаты контент-анализа понятий «учение» и «учебная деятельность», а также эти понятия были соотношены между собой. Введены и обоснованы понятия «учебно-познавательная деятельность» и «учебно-преобразовательная деятельность». Рассмотрены некоторые особенности решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач курсантами военных образовательных организаций высшего образования МО РФ.

Abstract

The article presents: the author's definition of the concept of "competence-oriented professional tasks", the results of content analysis of the concepts of "teaching" and "educational activities", as well as these concepts have been correlated with each other. Introduced and substantiated the concept of "learning activity" and "teaching and transforming activity." Some features of the solution of competence-oriented professional tasks by cadets of military educational organizations of higher education of the Ministry of defense of the Russian Federation are considered.

Ключевые слова: *компетентностно-ориентированные профессиональные задачи, учебная деятельность, особенности решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач, познавательное затруднение, учебно-познавательные барьеры.*

Key words: *competence-oriented professional tasks, educational activity, features of the solution of competence-oriented professional tasks, cognitive difficulty, educational and cognitive barriers.*

Проблема учения является междисциплинарной и соответственно она может рассматриваться с разных позиций. Суть логического рассмотрения учения представит собой фундамент для организации подготовки курсантов военного вуза к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач. В свою очередь, под **компетентностно-ориентированными профессиональными задачами** мы понимаем особый вид учебных задач, в

которых представлена гипотетически возможная ситуация из будущей служебной деятельности выпускников: 1) стандартная профессиональная ситуация; 2) нестандартная профессиональная ситуация; 3) профессиональная ситуация научно-исследовательского характера. Структура данных задач соответствует стандартной структуре учебных задач, содержание (смоделированная ситуация) зависит от типов задач профессиональной деятельности, определенных ФГОС ВО и основных задач, относящихся к каждому

типу, указанных в квалификационных требованиях к выпускникам.

Й. Лингарт выделяет девять позиций рассмотрения определения понятия «учение» [1], из которых нам наиболее близки позиции таких наук, как кибернетика и философия. Если рассматривать «учение» с точки зрения педагогики, то можно вы-

явить множество авторских трактовок данного понятия, в тоже время учение можно рассматривать и как деятельность, Основные процессуальные компоненты которой представлены на рисунке 1 [2]. Учитываем, что логическая структура деятельности включает в себя: особенности конкретного вида деятельности, ее формы, методы и средства.

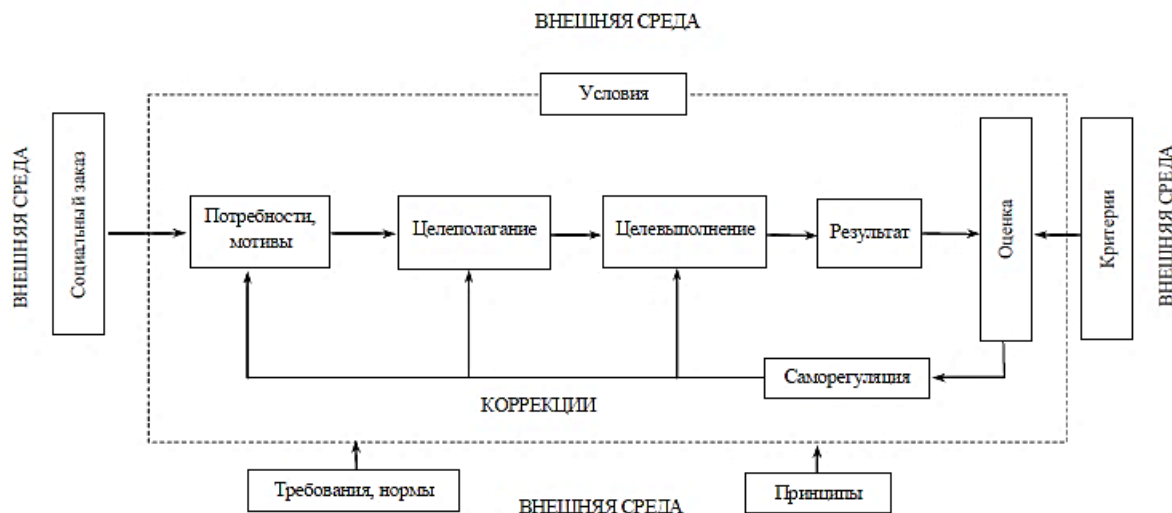


Рисунок 1. Процессуальные компоненты деятельности.

Представим в виде таблицы №1 соотношение понятий «учение» и «учебная деятельность».

Таблица 1

Статус понятия «Учение» относительно понятия «Учебная деятельность».

Автор	Статус понятия «Учение» относительно понятия «Учебная деятельность»
Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов [3]	Специфический вид учебной деятельности
А. М. Новиков [2]	Синоним учебной деятельности

Представим в виде таблицы №2 временную реализацию «учения» как процесса и как деятельности [2].

Таблица 2

Временная реализация «Учения» как процесса и как деятельности.

Аспект рассмотрения	Учение как процесс	Учение как деятельность
Структура учения при данном аспекте рассмотрения	Уяснение - осмысление (понимание) - запоминание (опосредованное и непосредственное) - применение (решение задач) - контроль - оценка.	Мотив – дидактическая цель – учебные задачи - план - предмет – объект - учебные действия и операции, входящие в состав учебных действий - контроль – результат

Анализ научной периодики, диссертационных исследований и учебно-методической литературы показал, что педагоги-исследователи определяют цель, описывают способы мотивации деятельности, но не ставят задачи перед обучаемым, которые переведут его в субъект деятельности.

А. М. Новиков предлагает рассматривать учение как синоним учебной деятельности – это деятельность обучающегося по развитию своего личностного опыта в обучении: формирование и развитие знаний, умений (компетенций), навыков; один из трех аспектов образовательной деятельности [4]. Он выделяет также воспитательную деятельность и деятельность по развитию. Напомним, что единство учебной, воспитательной и деятельности по развитию, осуществляемых субъектом обучения –

обучающимся, образуют образовательный процесс, который совместно с деятельностью руководящего, научно-педагогического, инструкторского составов, командиров подразделений курсантов формирует военно-педагогический процесс в военных образовательных организациях высшего образования МО РФ.

Более узкое значение понятия учебной деятельности, которым мы будем оперировать в своей работе, было введено Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым: учебная деятельность есть деятельность по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем [3]. Итак, результатом учебной деятельности в

каждый момент является в общем виде приобретаемый новый опыт. Знания, умения, навыки, владения (опыт практической деятельности) – фиксированная форма результатов учебной деятельности.

Теперь «разведем» понятия «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». В педагогике учебная деятельность (учение) – это один из видов деятельности согласно ее направлению наравне с трудовой и игровой деятельностью. А познавательная деятельность – это один из видов деятельности, выделяют также ценностно-ориентировочную, эстетическую, коммуникативную и преобразовательную, которая в свою очередь делится на продуктивную, репродуктивную, проективную и практическую деятельности [4]. В то же время все виды деятельности могут входить в состав учебной деятельности.

В психологии же существует классификация сфер деятельности личности: когнитивная область или учебно-познавательная (ей соответствует учебно-познавательная деятельность), эмоционально-ценностная сфера и психомоторная или двигательная сфера [5]. Мы рассматриваем, что учебно-познавательная деятельность является одним из типов (одним из направлений) учебной деятельности.

Поэтому в своем исследовании мы будем оперировать именно понятием «учебная деятельность», как наиболее полным, при необходимости отразить аспектную направленность – «учебно-познавательная деятельность» и «учебно-преобразовательная деятельность».

В свою очередь под способами учебно-познавательной и учебно-преобразовательной деятельности мы понимаем умения и навыки учебно-познавательной и учебно-преобразовательной деятельности, являющиеся формой реализации системы учебных действий.

Перейдем к рассмотрению одной из особенностей решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач курсантами. Относительно процесса решения задач А.Н.Лоцилов вводит

понятие «Дидактическое познавательное затруднение, или барьер» – требование, условие, которое необходимо удовлетворить, чтобы перейти к следующему шагу в решении [6].

Как показал констатирующий этап педагогического эксперимента большинство курсантов первого курса в процессе решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач испытывают познавательные затруднения. Познавательные затруднения – психолого-педагогический феномен, учебной деятельности [7]; неотъемлемая ее часть [8], следовательно, с ними сталкиваются все курсанты в процессе обучения. Качество образования в целом и военного образования курсантов авиационных ВУЗов в частности находятся в непосредственной зависимости от успешности разрешения ими познавательных затруднений, возникающих в процессе учебной деятельности [9].

Исследования по вопросам познавательных затруднений и способам их разрешения в подавляющем большинстве работ проводились относительно школьников, и лишь малая их часть была направлена на студентов колледжей и гражданских ВУЗов. Следовательно, ранее не были разработаны основы разрешения познавательных затруднений у курсантов авиационного военного ВУЗа с учетом специфики его информационно-образовательной среды. Делаем вывод, что вопрос разрешения познавательных затруднений у курсантов авиационного ВУЗа на современном этапе развития педагогической мысли является малоисследованным как теоретически, так и практически и является перспективной темой для дальнейших исследований.

Учитывая выше сказанное, а также особенности военно-педагогического процесса военных образовательных организаций МО РФ, нами была разработана программа подготовки курсантов к разрешению ситуаций познавательного затруднения посредством преодоления учебно-познавательных барьеров, возникающих в процессе решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач – таблица 3.

Таблица 3

Программа подготовки курсантов к разрешению ситуаций познавательного затруднения, возникающих в процессе решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач.

Номер шага	Деятельность обучающихся военных образовательных организаций высшего образования МО РФ
1	Осознание применения несистематизированных непродуктивных приемов умственной деятельности.
2	Формирование мотива учения.
3	Ознакомление с объектами и предметами учебной, учебно-профессиональной деятельности.
4	Ознакомление с процедурой преодоления учебно-познавательного барьера и разрешения ситуации познавательного затруднения.
5	Ознакомление обучающегося со средствами.
6	Формирование представления у обучающегося о продукте усваиваемого действия.
7	Структуризация учебного материала курсантами как основа формирования системы оперативной памяти по циклам дисциплин
8	Решение учебных задач как способ формирования и совершенствования системы оперативной памяти и средство формирования и совершенствования способов учебно-познавательной и учебно-преобразовательной деятельности.
9	Формирования системы оперативной памяти по циклам дисциплин.

10	Освоение умений самостоятельно определять ориентировочную основу действий.
11	Формирование субъективного когнитивного опыта.
12	Технологизация разрешения ситуации познавательного затруднения по средством преодоления учебно-познавательного барьера.
13	Отслеживание паттернов разрешения ситуации познавательного затруднения по средством преодоления учебно-познавательного барьера.
14	Выработка индивидуальной стратегии разрешения ситуации познавательного затруднения по средством преодоления учебно-познавательного барьера.
15	Формирование и совершенствование автодидактики.

Выводы

1. Учение рассматривается двухаспектно: 1) как процесс и как 2) деятельность - в этом случае понятия «учение» и «учебная деятельность» являются синонимами.

2. Перед обучаемыми необходимо ставить не только цель, но и задачи, которые переведут его в субъект деятельности.

3. Решение учебных задач, в том числе и компетентностно-ориентированных профессиональных задач, являющихся одним из видов учебных задач, представляет собой основу учебной деятельности.

4. В ходе учебной деятельности приобретаются знания, осваиваются умения и формируются навыки, которые являются компонентами другого вида деятельности (практической, профессиональной), а также происходит совершенствование и самой учебной деятельности.

5. Способы учебно-познавательной и учебно-преобразовательной деятельности - это умения и навыки учебно-познавательной и учебно-преобразовательной деятельности, являющиеся формой реализации системы учебных действий.

6. Познавательные затруднения – психолого-педагогический феномен, учебной деятельности курсантов.

7. Эффективность решения компетентностно-ориентированных задач курсантами зависит от ресурсозатратности преодоления учебно-познавательных барьеров.

Библиографический список

1. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт; пер. с чеш. Р. Е. Мельцера. – М.: Прогресс, 1970. - 685 с.

2. Новиков А. М., Новиков Д. А. Предмет и структура методологии // Мир образования — образование в мире, 2008. — № 1. – С.83-84.

3. Эльконин, Д.Б. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов // Психологическая наука и образование, 1996. - № 1. - С. 42-45.

4. Новиков, А. М. Основания педагогики / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2011. – 345 с.

5. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. - С.427-428.

6. Лоцилов, А.Н. Автоматизация общематематической подготовки будущего учителя математики и информатики с опорой на учебно-познавательный барьер: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лоцилов Антон Николаевич. - Сочи, 2004. - 181 с.

7. Парыгина, С.А. Трудности в обучении математике у студентов вузов и психологические условия их преодоления / С. А. Парыгина // Вестник Череповецкого государственного университета. – Череповец, 2010. – № 3 (26). – С. 26-32.

8. Павлова, О.А. Оказание индивидуальной помощи студентам при затруднениях в обучении / О.А. Павлова // Ярославский педагогический вестник. – 2016 – № 1. – С. 83-84.

9. Пилипенко, А. И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования / А. И. Пилипенко. – Курск: КГТУ, 1995. – 103 с.

УДК 378.147

Голякова В.А.

*аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета,
г. Челябинск, Российская Федерация*

РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ К РЕШЕНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Golyakova V.A.

*post-graduate student of the
Department of training of teachers of vocational training and subject methods
South Ural state University of Humanities and education,
Chelyabinsk, Russian Federation*

THE ROLE OF PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF CADETS TO THE DECISION OF THE COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL TASKS

Аннотация

В статье представлены возможности применения CASE-метода, проблемных ситуаций, а также сократического метода в подготовке курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач. Дано авторское определение понятия «компетентностно-ориентированные профессиональные задачи». Описаны методы решения задач, соответствующие задачной системе обучения и проблемному обучению.

Abstract

The article presents the possibility of using the CASE-method, problem situations, as well as the Socratic method in the training of cadets to solve competence-oriented professional tasks. The author defines the concept of "competence-oriented professional tasks". Describes problem-solving methods appropriate to a task system of learning and problem learning.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированные профессиональные задачи, CASE-метод, проблемные ситуации, сократический метод, методы решения задач.

Key words: competence-oriented professional tasks, CASE-method, problem situations, Socratic method, methods of solving problems.

В рамках диссертационного исследования «Подготовка курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач» была спроектирована структурно-функциональная модель, внедрение которой в образовательный процесс военных образовательных организаций высшего образования МО РФ предполагает практическую реализацию ключевых идей проблемного обучения. Под **компетентностно-ориентированными профессиональными задачами** мы понимаем особый вид учебных задач, в которых представлена гипотетически возможная ситуация из будущей служебной деятельности выпускников: 1) стандартная профессиональная ситуация; 2) нестандартная профессиональная ситуация; 3) профессиональная ситуация научно-исследовательского характера. Рассмотрим применение CASE-метода, проблемных ситуаций, а также сократического метода в подготовке курсантов к решению компетентностно-ориентированных профессиональных задач. Представим методы решения задач, соответствующие задачной системе обучения и проблемному обучению.

CASE-метод. CASE представляет собой описание сложной системы, интегрирующей в себе природные и социальные составляющие, естественное и искусственное, а также имеет и ситуационные аспекты [1]. Необходимость применения CASE-метода возникает тогда, когда: рассматривается объект, характеризующийся многообразием состояний; сложная система, зависящая сразу от нескольких факторов разной природы происхождения; дефицит (явление в кибернетике «серый ящик»), профицит или отсутствие информации об объекте, системе (явление в кибернетике «черный ящик»); невозможность реализовать строгое математическое моделирование процесса [2]. Опыт внедрения проблемных ситуаций в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин, а именно физики, представлен в работах Р.И. Малафеева [3] и А.В. Усовой [4].

Темами и разделами благоприятными для применения CASE-метода, к примеру, являются «Термодинамика», «Физика микромира», «Информационная безопасность», «Социальных аспектов информатики», «Аналитическая химия». Само

решение аналитических химических задач, когда обучающийся должен выяснить все катионы и анионы, содержащиеся в пробирке, представляет собой специфическую разновидность кейса (CASE). При этом аналитическая деятельность основывается на знании особенностей тех или иных химических реакций и представляет собой определенную последовательность шагов аналитика [5]. Особое внимание необходимо обращать на кейсы (CASE), имитирующие техногенные и природные катастрофы и способы уменьшения, и преодоления их негативных последствий. Логико-аналитическая деятельность здесь должна дополняться воспитанием воли, стремления брать на себя ответственность, способности к оперативной деятельности в экстремальной ситуации [1], что особенно важно в подготовке военных специалистов.

Возможности CASE-метода: 1) акцент обучения направлен не на овладение готовым знанием, а на его выработку в процессе решения проблемы; 2) развитие познавательной самостоятельности и активности обучающихся, и как следствие, активизация процесса обучения; 3) развитие критического, аналитического и логического мышления; 4) формирование диалектико-материалистического мышления у обучающихся, т.е. мышления, основанного на умении оценивать ситуацию, важность и степень влияния тех или иных факторов, их сопоставления и взаимосвязи; 5) формирование умений использовать логические приемы, отдельные способы творческой деятельности для приобретения и усвоения новых знаний, развитие творческих и профессионально-значимых качеств личности обучающихся; 6) формированию умений творческого применения знаний, т.е. применения усвоенных знаний в нестандартной и динамической ситуации; 7) овладение исследовательскими методами; 8) формирование мотивов и мотивации к процессу обучения, потребности в учении [2].

Применение CASE-метода должно быть методически обосновано и обеспечено, а также осуществляться в единстве с другими методами обучения. Чрезмерное увлечение ситуационным анализом может привести к тому, что будущий военный авиационный специалист окажется без необходи-

мого «нормативного скелета», а все его знания будет сводиться к знанию множества ситуаций без определенного методологического принципа или системы [5].

Сократический метод (эвристический метод). Основоположителем данного метода является Платон. Плюсы применения метода: продуктивный метод: побуждает и направляет обучающихся к нахождению истины. Минусы применения метода:

сложен для освоения педагогами, требует больших временных затрат на реализацию. Оговорим сразу, что в нашем исследовании «методы» и «способы» — это синонимы.

Перейдем к рассмотрению ведущих методов решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач. В задачной системе обучения выделяются две большие группы методов: логические и эвристические методы решения задач: таблица 1 [6].

Таблица 1.

Методы решения задач, соответствующие задачной системе обучения.

Группа методов	Основа методов	Методы решения задач
Логический метод	Логические правила	Анализ, сравнение, обобщение, классификация, индукция, дедукция
Эвристические методы решения задач	Наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление обучающегося и генерирование новых идей.	Метод «мозгового штурма», «синектический штурм», метод инверсии, метод эвристических вопросов
Практическое закрепление материала	Универсальные и предметные учебные действия	Приведение примеров, проведение анализа, расчетов, конкретизацию формулировок, формулирование логической канвы изложенного, написание опорных конспектов во время самоподготовки.

Далее рассмотрим методы проблемного учения: таблица 2 [7].

Таблица 2.

Методы решения задач, соответствующие проблемному обучению (проблемное учение).

Название метода	Характеристика метода
Частично-поисковый (эвристический) метод проблемного обучения	Предполагает уже активное вовлечение обучающегося в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. Процесс деятельности, протекающий в виде решения задач, беседы, анализа ситуаций, направляется и контролируется педагогом.
Исследовательский метод проблемного обучения	Требует наиболее полной самостоятельности обучающихся. Его качественная особенность – в постепенном переходе от имитации научного поиска к действительно научному или научно-практическому поиску.

Для решения учебных задач в высшей школе должны быть применены методы осуществления не только учебной, но и научной деятельности. Основным методом учения на практических занятиях является *частично-поисковый метод*. Он был выбран не случайно: курсанты решают сложную учебную проблему не всегда самостоятельно. Учебная деятельность развивается по схеме – курсант-преподаватель-курсант. В данном случае часть знаний сообщает преподаватель, часть курсанты получают самостоятельно, отвечая на поставленные вопросы или разрешая проблемные ситуации. Следовательно, при подготовке практических занятий, преподаватель подбирает такие задания, при выполнении которых, во-первых, курсанты опираются на часть имеющихся у них знаний, во-вторых, появляются познавательные затруднения и, поисковая мыслительная деятельность приводит к преобразованию знаний в практические умения.

При разработке заданий на практические занятия следует учитывать, что частично-поисковый метод обучения характеризуется следующими признаками: а) знания курсанты получают самостоятельно; б) преподаватель не сообщает и не излагает знания, а организует практические занятия так,

чтобы курсанты осуществляли поиск новых знаний посредством работы с вычислительной техникой и стандартными пакетами прикладных программ на персональной электронно-вычислительной машине; в) курсанты под руководством преподавателя, которое осуществляется посредством выполнения заданий разработанных для практических занятий, самостоятельно рассуждают, решают возникшие проблемные ситуации, проводят анализ, сравнение, обобщение, приходят к правильному ответу. В результате выполнения практической работы у курсантов формируются осознанные и прочные знания.

Процесс решения компетентностно-ориентированных профессиональных задач в зависимости особенностей содержания дисциплин имеет свои отличительные черты, вспомогательные алгоритмы, подсказки и т.д. Представим *предписания к поиску решений компетентностно-ориентированных профессиональных задач*, сформулированные А.Б. Абросимовым [8] для дисциплин математического и естественного научного цикла и адаптированные для высшей военной школы.

I. Проанализируйте условие задачи и постройте модель ситуации. Это значит необходимо

выяснить: 1) что известно, и что требуется найти; 2) какие ситуации, подзадачи предлагаются в задаче, и какие из них можно использовать для определения искомого параметра? При отсутствии успеха, нельзя ли исходную задачу заменить эквивалентной задачей; 3) искомый параметр — скаляр или вектор, знак, направление? Это — мгновенная или средняя, инвариантная или относительная ... величина; 4) как ведут себя физические параметры в каждой из подзадач: увеличиваются, уменьшаются, остаются неизменными? Отметьте равные и взаимосвязанные параметры.

Для решений задачи требуется задел не только в логическом, но и образном мышлении. Поэтому с первых шагов анализа условия задачи необходимо построить модель ситуации, отразить в ней результаты анализа. Кроме общей модели ситуации задачи нужно иметь модель ситуаций каждой подзадачи [9].

II. Составьте план поиска решения. Для этого нужно: 1) на основании анализа условия задачи и ее модели предложить идею решения, т. е. предложить гипотезу относительно нахождения искомого параметра. На этом этапе в логических суждениях используются только факты взаимосвязи параметров; 2) предложить формулу (базисную формулу) для нахождения искомого параметра; 3) проверить соответствие ее границ применимости и ситуации задачи; 4) на основании анализа базисной формулы и условия задачи составить план дальнейших практических действий, план определения недостающих параметров. На этом этапе важно обратить внимание на то, что не использовано из условия задачи: параметры, свойства объектов, процессов.

III. Переведите задачу физики в математическую задачу по определению искомого параметра. Для этого требуется: 1) составить разрешимую систему уравнений или цепочку взаимосвязанных уравнений, позволяющих по данным условия задачи определить искомый параметр; 2) решить задачу в общем виде и сделать проверку по размерности или наименованию; 3) вычислить результат и оценить его правдоподобность.

Так как часть поиска идет на интуитивном уровне, полезно каждый шаг решения проверять, проверять соответствие границ применимости формул ситуациям, предлагаемым в задаче. Анализировать, все ли учтено, не приводит ли решение к нарушению физических принципов, законов сохранения. Осмотреть явление или объект задачи с точки зрения других

параметров. Выяснить, соответствует ли их поведение полученному решению. Если позволяет время, решить задачу другим способом. Особое внимание требуют задачи, у которых при решении появляются избыточные данные [9].

Библиографический список

1. Земскова, А.С. Использование кейс-метода в образовательном процессе / А.С. Земскова. - М.: Совет ректоров. - 2008. - №8. - С. 12-16.
2. Зубова Н.В. Комплексная кейс-технология обучения физике как средство формирования основных профессиональных компетенций студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зубова Наталья Валерьевна. - Екатеринбург, 2015. - 190 с.
3. Малафеев, Р.И. Развитие интеллектуальных способностей и оптимизация учебного процесса / Р.И. Малафеев // Интеллектуальное развитие студентов и учащихся при изучении физики и астрономии, 2011. - С. 3-6.
4. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач: для студентов физико-математических факультетов / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. - 2-е изд. - Москва: Просвещение, 2001. - 206 с.
5. Зубова Н.В. Комплексная кейс-технология обучения физике как средство формирования основных профессиональных компетенций студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Зубова Наталья Валерьевна. - Екатеринбург, 2015. - 190 с.
6. Новиков, А. М. Основания педагогики / А. М. Новиков. - М.: Эгвес, 2011. - 345 с.
7. Большакова, З. М. Структурно-функциональный подход к анализу категорий «задача», «решение задачи» / З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, 25-26 мая 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. Гос. Проф.-пед. Ун-т; [редкол. Г. М. Романцев и др.; науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров]. - Екатеринбург, 2016. - С. 336-339.
8. Абросимов, Б.Ф. Физика. Способы и методы поиска решения задач: учебно-методическое пособие / Б. Ф. Абросимов. - М.: Издательство «Экзамен», 2006. - 287 с.
9. Тулькибаева, Н.Н. Теория и практика обучения учащихся решению задач: Монография. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. - 239 с.

УДК 159.9

*Джемилева Фериде Рустем кызы**студентка 4 курса**ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет»**Республика Крым, г. Симферополь***ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ***Dzhemilova Feride Rustem Kyzy**4th year student**GBOU HE RK "Crimean Engineering and Pedagogical University"**Republic of Crimea, Simferopol***FEATURES OF A HOLISTIC PERCEPTION OF EMOTIONS OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION****Аннотация**

Данная статья посвящена эмпирическому исследованию особенностей целостного восприятия эмоций детьми с задержкой психического развития. В данной работе была использована методика «Эти разные эмоции. Волшебный сундучок» М. Лебедевой.

Abstract

This article is devoted to the empirical study of the features of holistic perception of emotions by children with mental retardation. In this work, the technique: «These different emotions. Magic box» by M. Lebedeva.

Ключевые слова: задержка психического развития, эмоции, эмоциональная идентификация, восприятие эмоций, эмпирическое исследование.

Key words: mental retardation, emotions, emotional identification, perception of emotions, empirical research.

Для исследования особенностей эмоциональной идентификации детей с задержкой психического развития и нормой, были подобраны методики, с помощью которых необходимо было установить, имеются ли различия в изучаемых выборках.

Изначально, было запланировано проведение методики «Волшебный сундучок», М. Лебедевой, направленной на изучение целостного восприятия эмоций. Назначением данной методики является распознавание 7 основных эмоциональных состояний: радость, грусть, страх, гнев, интерес, вина (стыд), отвращение, с помощью схематических изображений персонажей женского и мужского пола.

Для выявления особенностей целостного восприятия эмоций детьми с задержкой психического развития и детьми с нормой, была проведена методика «Эти разные эмоции. Волшебный сундучок» М. Лебедевой.

В содержание комплекта карт, входят карточки с изображением различных персонажей. Демонстрирующих 7 основных эмоциональных состояний человека: радость, страх, гнев, грусть, интерес, вину (стыд), отвращение. Задачей детей было правильно распознать эмоциональное состояние изображенного персонажа и дать оценку, согласно имеющимся знаниям и опыту, в распознавании эмоций.

В процессе выполнения методики, испытуемым были продемонстрированы картинки, с изображением людей, последовательно предъявляемые

испытуемым, обозначающие эмоции различных модальностей. Методика применяется в мужском и женском вариантах, в зависимости от пола изображенных на картинке фигур. Для мальчиков, картинка с изображением женских персонажей, для девочек – мужских персонажей. Сделано это было для того, чтобы не срабатывал механизм переноса гендерной установки и глубокого изучения данной проблематики.

Выбранная методика помогает при идентификации собственных эмоциональных проявлений и окружающих людей. Позволяет наглядно рассмотреть процесс идентификации эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития и нормой в развитии. А также позволяет в процентном соотношении выделить эмоциональные проявления, которые лучше распознаются детьми и те, которые не распознаются вовсе. Основывается на том, что названия эмоций, выбираемые испытуемыми для характеристики состояний изображенного на картинке человека, в значительной мере определяются собственным эмоциональным состоянием испытуемого.

В процессе игры с карточками, происходит понимание мимических выражений эмоций и причин их возникновения. Оценка особенностей поведения при колеблющемся настроении.

Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 1.

Целостное восприятие эмоций

Эмоциональное состояние	Группа 1, n=20	Группа 2, n=20
Грусть	Стеснение – 50% Печаль – 45% Хорошая – 5%	Стеснение – 40% Усталость – 40% Страх – 10% Грусть – 10%
Страх	Страх – 75% Горе – 25%	Страх – 60% Обида – 10% Вина – 30%
Интерес	Удивление – 45% Радость – 20% Возмущение – 35%	Интерес – 20% Радость – 50% Вялость – 30%
Радость	Радость – 85% Счастье – 15%	Радость – 100%
Отвращение	Ничего – 40% Угрюмость – 10% Брезгливость – 50%	Брезгливость – 50% Злость – 15% Вредность – 35%
Вина (стыд)	Волнение – 50% Стеснение – 50%	Вина (стыд) – 50% Вялость – 25% Грусть – 25%
Злость	Злость – 65% Сердитость – 35%	Злость – 90% Шок – 10%

В соответствии данным, представленным в таблице 1, у детей с задержкой психического развития и у детей с нормой, в ходе опознания, вербализации и идентификации эмоциональных состояний в схематическом изображении, были получены следующие данные.

У детей с задержкой психического развития (группа 1) отмечается скудность в вербальном проявлении эмоций. Распознавание базовых эмоций респондентами с задержкой психического развития происходит лучше, нежели производных, из них вытекающих.

Так, эмоция грусть идентифицируется детьми с нарушением психического развития как стеснение (50% испытуемых) и печаль (45% испытуемых), точного определения данному эмоциональному состоянию, дети с задержкой психического развития дать не могут.

Эмоция страха распознается детьми с задержкой психического развития как страх среди 75% испытуемых. Испытуемым не составило труда, быстро и конкретно дать характеристику данному эмоциональному состоянию.

Эмоция интереса, не поддается идентификации и вызывает у детей ассоциации с такими эмоциональными проявлениями, как удивление (45% детей) и возмущение (35% детей).

Эмоция радости у 85% респондентов идентифицируется с радостью, дети с легкостью распознают данное базовое эмоциональное состояние.

Отвращение интерпретируется и распознается младшими школьниками с задержкой психического развития, как брезгливость, такой ответ продемонстрировало 50% испытуемых, наряду с которыми 40% детей давали ответ ничего. Соответственно, идентификация данного эмоционального состояния не вызывает трудности у детей с задержкой психического развития.

Эмоция вины (стыда) определяется у респондентов младшего школьного возраста с ЗПР, как волнение (50% испытуемых) и стеснение (50% испытуемых).

Злость идентифицируется 65% детьми с задержкой психического развития с точностью и легкостью и лишь 35% испытуемых дали ответ на данное эмоциональное проявление сердитость, что тоже является отрицательной эмоциональной характеристикой.

У детей с нормой (группа 2) процесс идентификации эмоций развит значительно лучше, дети апробируют словарным запасом и дают точную оценку эмоциональным состояниям.

Согласно данным описанным в таблице 3, эмоция грусти у детей с нормой распознается как стеснение (40% испытуемых) и усталость (40% испытуемых).

Страх идентифицируется детьми с нормой, как вина (30% испытуемых) и страх (60% испытуемых).

Интерес, также, как и у детей с нормой не идентифицируется. Респонденты определяли интерес, как радость (50% младших школьников) и вялость (30% младших школьников).

Базовая эмоция радость, идентифицируется 100% у детей с нормой психического развития.

Процентное соотношение эмоционального состояния отвращение было распределено между брезгливостью (50% детей) и вредностью (35% детей).

Эмоциональному проявлению вина (стыд) дети дают оценку, как вина (50% респондентов), вялость (25% респондентов) и грусть (25% респондентов).

Таким образом, можно сделать вывод, что детям с задержкой психического развития лучше поддаются к идентификации базовые эмоциональные состояния, такие как радость (85% детей), злость

(65% детей), страх (75% детей), в то время как производные эмоции интерес, отвращение и вина идентифицируются на низком уровне. Грусть распознается у детей с задержкой психического развития, как печаль и грусть.

Дети с нормой продемонстрировали высокий уровень развития идентификации эмоциональных состояний с помощью схематического изображения персонажей в наглядном материале. При выполнении задания, младшие школьники, в основном, совмещали такие эмоциональные проявления как грусть и интерес, поспешно делая выводы в обоснованности модальности, основываясь лишь на форме рта, при этом, не обращая внимания, на другие характерные для этого эмоционального состояния реакции. Базовые эмоциональные состояния радость (100% испытуемых), злость (90% испытуемых), страх (60% испытуемых) распознаются с легкостью. Трудности возникали лишь в распознавании, таких эмоциональных состояний, как интерес и грусть, которая воспринимается как стеснение и усталость, а также, отвращение, поскольку испытуемые не придавали значения основным признакам данных эмоциональных состояний.

Также, следует отметить, что младшие школьники с задержкой психического развития лучше идентифицируют эмоциональное состояние грусть, нежели дети с нормой психического развития.

УДК-37

Использованные источники:

1. Лисина М. И. Возникновение и развитие непосредственно-эмоционального общения с взрослыми у детей / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1974. – 191 с.

2. Медникова Л.С. Особенности вербализации представлений об окружающем у младших школьников с задержкой психического развития (на примере вербального ассоциирования) / Л.С. Медникова. Дефектология. – 2013. – №1. – 40-48 с.

3. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Москва: Владос, 2004. – 126 с.

4. Николаева М. Е. Существует ли единое определение эмоции в зарубежной психологии / М.Е. Николаева. Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 3-5. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/236/11065/> (дата обращения: 13.05.2019).

5. Правдин Ф.Н. Ч. Дарвин и его учение о происхождении видов / Ф.Н. Правдин. – Москва: Правда, 1959. – 32 с.

6. Ромашкина Е.Н. Особенности здоровьесберегающей и образовательной деятельности учителя-дефектолога по развитию речи у дошкольников с интеллектуальными нарушениями / Е.Н. Ромашкина // Ярославский педагогический вестник – 2013 – №1 – Том II. – 267 с.

Зотов Александр Валерьевич

*старший преподаватель кафедры креативной педагогики
Института консалтинга и управления, Россия, г. Ульяновск
Научное направление: 11. Педагогика*

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КЛЮЧЕВОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Zotov Aleksandr Valer'evich

senior lecturer of the Department of creative pedagogy of the Institute of consulting and management, Russia, Ulyanovsk

THE FORMATION OF THE CORPORATE COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS, AS A MEANS OF IMPROVING KEY BUSINESS PERFORMANCE

Аннотация

В свете современных тенденций образовательная система, как профессиональная среда, требует новых решений для повышения ассоциативности сотрудников образовательной организации, с целью повышения общей ключевой эффективности образовательных корпораций.

В статье предлагается обоснованное решение для реализации поставленной задачи, через освоение сотрудниками образовательных организаций предмета корпоративной компетентности путём контекстного обучения в процессе регулярного планового обучения специалиста корпорации, как средство повышения корпоративной компетентности образовательной корпорации в целом.

Abstract

In the light of modern trends, the educational system as a professional environment requires new solutions to improve the associativity of employees of educational organizations, in order to improve the overall key efficiency of educational corporations.

The article proposes a reasonable solution for the implementation of the task, through the development of employees of educational institutions of the subject of corporate competence through contextual training in the

process of regular planned training of a specialist of the Corporation, as a means of improving the corporate competence of the educational Corporation as a whole.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, корпоративная политика, корпоративная компетентность, образовательный процесс, интегративный курс.

Key words: professional training, corporate policy, corporate competence, educational process, integrative course.

Современная система образования – это интерактивная профессиональная корпоративная среда, задача которой реализация образовательного процесса, имеющего специфические процессуальные компоненты, такие как процесс обучения, состоящий из преподавания и научения, и процесса воспитания, где происходит принятие личностью воспитательных воздействий. Подобная динамика возможна только в состоянии единства и самостоятельности процессов их образующих, соподчинённости входящих в неё обособленных систем, а так же присутствия общего и сохранения специфического. Реализация перечисленного становится реальной после создания специальных условий для инициирования образовательного процесса, где происходит взаимодействие определённых субъектов и объектов, в качестве которых, с одной стороны выступают учащиеся, с другой коллективы педагогов и воспитателей объединённые в административные корпоративные структуры. От того, насколько участники образовательных структур способны эффективно выполнять свои профессиональные и корпоративные функции, зависит конечный результат. Слаженность и работа в команде, понимание промежуточных и конечной цели, ориентация на результат, лидерство и способность принимать творческие решения, управление задачами, лояльность к корпоративной структуре – это те немногие факторы, определяющие эффективность процесса. Очень часто сотрудник образовательной корпорации, который по определению должен обладать ассоциативностью, то есть способностью к групповой ассоциации и кооперации, и имеющий все предпосылки называться «человеком ассоциативным», в своей работе, часто ограничивается реализацией основных, начиная с Я.А. Коменского, составляющих – знаниями, умениями и навыками, а в более расширенном формате, например в профессиональном контексте – профессиональными компетенциями. Упуская такой немаловажный фактор, опираясь на определения И.А Зимней, как соответствие внутренним потенциальным, сокрытым новообразованиям, а именно: знаниям, представлениям, системам ценностей и отношений, актуальным деятельностным проявлениям в контексте ассоциированных и корпоративных задач, то есть корпоративной компетентностью. Корпоративная политика образовательной организации реализуется в условиях корпоративного управления, и формируется под влиянием ряда факторов при доминировании корпоративной философии и отражает корпоративную культуру в восприятии, представлениях и поведенческих реакциях отдельных групп, таких как: руководства, персонала, общест-венности. Факторы, определяющие организацию,

как корпоративную структуру и её уровень ассоциированности, это: корпоративное управление, корпоративная философия, корпоративная миссия, корпоративная культура, корпоративная идентичность, корпоративные коммуникации, корпоративный имидж и дизайн. В той или иной мере перечисленные качественные определения присутствуют в каждой образовательной структуре. А вот вопрос аутентичности каждого члена организации заявленной корпоративной культуре образовательного предприятия остаётся открытым. Наличие корпоративной политики в администрировании современного образовательного учреждения, скорее дань моде и формальное соответствие законодательным аспектам. Очевидно, что имеющиеся предпосылки, а так же потенциальные ресурсы для развития корпоративной компетентности специалистов организации, открывают перед каждым образовательным учреждением необозримые перспективы, особенно в части консолидации человеческих ресурсов и достижения идеального конечного результата всей образовательной корпорации. Исследования, проведённые в области системы управления человеческими ресурсами доказывают, что повышение персональной корпоративной компетентности каждого участника процесса, приводит к повышению результативности всего предприятия. При этом важно понимать, что корпоративная компетентность, это не просто побочный эффект корпоративной политики и следствие корпоративного управления. Это результат планомерного учебно-образовательного процесса, специально организованного и нацеленного на конкретную задачу – повышение корпоративной компетентности специалиста. Формирование корпоративной компетентности специалиста образовательной организации зависит от различных качеств личности, а ее основным источником являются обучение и субъективный опыт. Психолого-педагогической основой корпоративной компетентности является готовность специалиста к постоянному повышению своей квалификации, к своему профессиональному саморазвитию в условиях корпоративной среды. Корпоративная компетентность ассоциированного члена организации, определяется его корпоративными функциями и оценивается уровнем сформированности его корпоративных умений, а так же дифференцируется, представляется и оценивается посредством его корпоративных компетенций. Именно персональные корпоративные компетенции обеспечивают профессиональную универсальность (гибкость) сотрудника и поэтому являются ключевыми, а не узко специализированными. Сотрудник образовательной организации может проявить данные компетенции не только в корпоративной деятельности, но и

в других конкретных профессиональных ситуациях. При этом важно понимать, что не проявленная или не реализованная им компетенция – это скрытая, неиспользованная возможность и упущенная выгода образовательного предприятия. Результаты исследований показывают, что компетенции имеют важную особенность, и в отличие от знаний, умений, навыков и качеств, которые всегда «хранятся» в готовом к использованию виде, компетенция «собирается» лишь в момент ее реализации, т.е. в ответ на ситуацию. Все элементы компетенции формируются и сохраняются, как правило, в «разобранном» виде, а сама компетенция (в «нерабочее» время) существует лишь потенциально. Это представляет возможность проработки каждого элемента системы корпоративной компетентности, как отдельной компетентности и придания ей должного качества. Каждый компонент ключевой компетентности, а именно: внутренние ресурсы, внешние ресурсы, самоуправление, мобилизация, представляет собой функциональный конструктор, который мгновенно приобретает целостный формат и требуемые качества, как реакция (ответ) на проблемную ситуацию. При этом для формирования корпоративной компетентности специалиста образовательного учреждения, с реализацией социально-коммуникативной образовательной среды, предлагается осуществлять посредством контекстного обучения, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации штатной учебной деятельности (повышение квалификации, переподготовка) в профессиональную деятельность специалиста, в соответствии с теорией контекстного обучения, разработанного в развитии деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А.А. Вербицкий). Согласно этому подходу усвоение социального опыта осуществляется в процессе регулярного планового обучения, при этом переход от познавательной деятельности слушателя (специалиста) к его профессиональной деятельности, выполняется путем реализации модели движения его деятельности от собственно учебной деятельности (в форме лекции) через квази профессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа) к собственно корпоративно-профессиональной деятельности.

Таким

образом,

формирование корпоративной компетентности специалиста образовательного учреждения экологично происходит в процессе его социализации, то есть в плановый период штатного обучения, где происходит усвоение и активное воспроизведение социального опыта, овладение требуемыми корпоративными навыками, преобразование реально существующих отношений в новые качества личности в корпоративной среде, которое в итоге, меняет качество всей корпоративной системы повышая её ключевую эффективность.

Список литературы:

1. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
2. Островая, В.В. Проектирование компонентов структурно-функциональной модели профессионально-корпоративной среды / В.В. Островая // Образование и сачоразыгнь—2011 —№2 (30). —С 65-70 (Реестр ВАК Минобнауки РФ).
3. Петросян А.Р. Традиции факультета как средство формирования корпоративной культуры педагогического вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. Майкоп, 2005. 30 с.
4. Зотов, А.В. Становление корпоративной компетентности студентов технического вуза в управлении (на примере специальности «менеджмент») [Текст] / А.В. Зотов // Сб. научных докладов Международной Конференции Непрерывное саморазвитие человека в современном мире – здоровье, образование, конкурентоспособность, проблемы, методы, решения. – М.: EuroMedicaHannover, 2006. – С. 97-78 (авторских 2 с.).
5. Загрекова, Л.В. Теория и технология обучения. Учеб. Пособие для студентов пед. Вузов / Загрекова Л.В., Николина В.В. – М.: Высш. Шк. 2004.- 157 с.: ил.
6. Ситник А.П., Савенкова И.Э., Крупина И.В., Крупин И.К. Андрагогические основы повышения квалификации педагогических кадров. – М.: АПКИ-ПРО РФ, 2000. - С.84
7. Формирование компетенций в практике преподавания общих и специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. 5 мая 2011 г. / науч. ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург-Березовский: Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Березовском, 2011. 266 с.

Коваленко Дарья Николаевна

Бакалавр педагогического образования

Новосибирский государственный педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С АГРЕССИВНЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Kovalenko Darya Nikolaevna

Bachelor of teacher education

Novosibirsk state pedagogical University

FEATURES OF THE INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH AGGRESSIVE CHILDREN IN TERMS OF LEARNING ACTIVITIES

Аннотация

В данной статье описывается экспериментальная работа, задача которой рассмотреть особенности взаимодействия учителя начальных классов с агрессивными детьми и ее необходимость в учебной деятельности, опытно экспериментальная база которого проводилась на базе МБОУ СОШ №189, на учениках 2 «Г» класса, города Новосибирска, Октябрьского района. В результате, которого было доказано, что педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с агрессивными детьми будет успешным, только если будут изучаться причины агрессивного поведения детей, а так же особенности его проявления в совокупности с проведением систематических работ по коррекции агрессивного поведения младших школьников.

Abstract

This article describes an experimental work whose task is to consider the peculiarities of the interaction of a primary school teacher with aggressive children and its need for educational activities, the experimental and experimental base of which was conducted on the basis of Secondary School No. 189, on pupils of the 2nd "G" class, Novosibirsk, Oktyabrsky district. As a result, which proved that the pedagogical interaction of the primary school teacher with aggressive children will be successful only if the causes of the aggressive behavior of children, as well as the peculiarities of its manifestation in combination with the systematic work on the correction of the aggressive behavior of younger schoolchildren are studied.

Ключевые слова: педагогика, психология, педагогическое взаимодействие, педагогическая психология, агрессия, агрессивное поведение.

Keywords: pedagogy, psychology, pedagogical interaction, pedagogical psychology, aggression, aggressive behavior

Проблема детской агрессии далеко не нова, ей занимались и занимаются в областях педагогики, психологии, педагогической психологии такие специалисты как Подласый И.П., Харламов И.В., Выготский Л.С., Божович Л.И., Бандура А., Талызина Н.Ф., Долгова А.В., Реан А.А., Дубровина И.В., и многие другие. В современном обществе проблема агрессии обострилась, в связи с тем, что ритм жизни ускоряет свой бег, последствием этой бешеной гонки является не реализация человека себя как личности. Каждый из нас отмахивается от себя ежедневно, сколько раз мы говорим потом, завтра и так далее, и даже не замечаем какой урон, мы наносим себе. Результатом являет агрессия, равнодушие и именно в таком спектре мы растим будущее поколение. Подтверждением сложившейся ситуации являются многочисленные репортажи СМИ, говорящие об агрессивном поведении детей младшего школьного возраста. Изучив несколько форумов созданные для учителей начального школьного образования, я убедилась, что проблема агрессии детей фактор постоянный, нежели исключение. Все описанное выше поставило для меня вопросы, как для педагога данной возрастной группы (6-10 лет), кто такие агрессивные дети, откуда появляется

агрессия, как работать с агрессивными детьми, какие особенности в общении педагога и агрессивного ребенка, как снизить агрессию. Исходя из всего вышесказанного, объектом экспериментального исследования являлось педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с детьми в условиях учебной деятельности, а предметом - особенности педагогического взаимодействия учителя начальных классов с агрессивными детьми в условиях учебной деятельности.

Ни одна исследовательская работа не может обойтись, прежде всего, без теоретического исследования, в ходе которого было выявлено что:

А) Наиболее частые причины детского агрессивного поведения:

- 1.Нарушение межличностных отношений в семье
- 2.Скупые умственные, коммуникативные, саморегулятивные навыки
- 3.Социальный статус ребенка в коллективе
- 4.Частый провал в коллективной деятельности
- 5.Неудовлетворенность в признании, внимании
- 6.Необъективная самооценка ребенка

7. Нарушение межличностных отношений со сверстниками.

Б) Характерологические особенности агрессивного ребенка:

1. Большая часть ситуаций принимаются как враждебные по отношению к самому ребенку.

2. Очень чувствительны к неблагоприятному отношению к себе.

3. Заблаговременно настроены на неблагоприятное отношение себя со стороны окружающих.

4. Не считают себя агрессивными или злобными, хотя действия говорят об обратном

5. Переносят свою вину на других

6. При намеренных агрессивных действиях не чувствуют вины.

7. При возникновении проблемной ситуации ограничены определенным набором реакций

8. При межличностных отношениях низкий уровень эмпатии.

9. Низкая саморегуляция

10. Практически не осознают свои эмоции кроме раздраженности или гнева.

11. Страх перед непредвиденным поведением родителей.

12. Отсутствие ответственности за свои поступки.

13. Наличие неврологических недостатков

14. Не предвидят последствия своих действий

15. Удовлетворяют собственную значимость через агрессию.

В) Агрессивное поведение в школе учениками будет чаще всего демонстрироваться через:

1. грубость и противоречивость педагогу и другим взрослым; необоснованную раздражительность и злость;

2. отрицание своей вины, перекладывания ответственности за свою ошибку на других;

3. принуждение других учеников к тому что им удобно; обругательство и раздосадование одноклассников и других детей;

4. применение силы; негативный поступок из за затаенной обиды;

5. намеренное создание конфликта;

6. показательное равнодушие к учебной деятельности.

Г) Педагог начального образования при взаимодействии с агрессивными детьми должен учитывать следующие особенности при проявлении агрессии:

1. В каких ситуациях применяется агрессия - например, применяется в игровой деятельности, непреднамеренно, в целях обороны или самоутверждения.

2. Ее форму - скрытую или открытую

3. Ее продолжительность - если критерии агрессивного поведения наблюдаются более шести

месяцев, это сообщает об агрессивности как о постоянном свойстве личности.

4. Как выражается агрессия – физически, эмоционально, вербально, косвенно или через негативизм.

5. На кого направлена - на взрослых, на сверстников, на предметы, на конкретные действия или ситуации.

Д) Для точности определения агрессии у ребенка как свойства личности педагог должен:

1. Четко организовывать учебный процесс и его контроль;

2. Для получения правильного заключения вести и фиксировать все наблюдения за потенциальными агрессивными детьми;

3. Сотрудничать и действовать вместе с родителями или опекунами детей

4. Для подтверждения своих результатов провести ряд диагностических методик.

И только после всех проведенных действий проводить необходимую методическую работу с учетом всех выявленных индивидуальных особенностей агрессивного ребенка.

В Опытной - экспериментальной работе которая проводилась на базе МБОУ СОШ №189, на учениках 2 «Г» класса, города Новосибирска, Октябрьского района, участвовало:

• 28 детей (16 девочек и 12 мальчиков):

23 человек контрольная группа,

5 человек экспериментальная группа.

• 1 учитель

• 9 родителей

На констатирующем этапе были проведены следующие диагностические методики:

1. Методика «Кактус» Панфиловой М.А.

2. исследование уровня агрессивности детей экспериментальной группы по методике Лаврентьева Г.П. и Титаренко Т.М.

3. «Лесенка» Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн

4. АСВ Э.Г. Эйдемиллера

Методика «Кактус» выявила экспериментальную группу, составляющую 17, 5% от общего числа класса то есть пятерых детей с устойчивыми проявлениями агрессии, а так же проявила некоторые их индивидуальные характеристики показатели которых представлены на диаграмме 1..

На диаграмме представленной ниже можно наблюдать, что кроме общей наличности агрессии вся экспериментальная группа стремится к дому и его защите. У большей части экспериментальной группы преобладают следующие характеристики: демонстративность, интровертированность и тревожность. У одной трети группы наблюдается: импульсивность и стремление к одиночеству. Хотелось бы отметить, что у всех детей экспериментальной группы отсутствует оптимизм.

Результаты диагностической методики "Кактус" детей экспериментальной группы

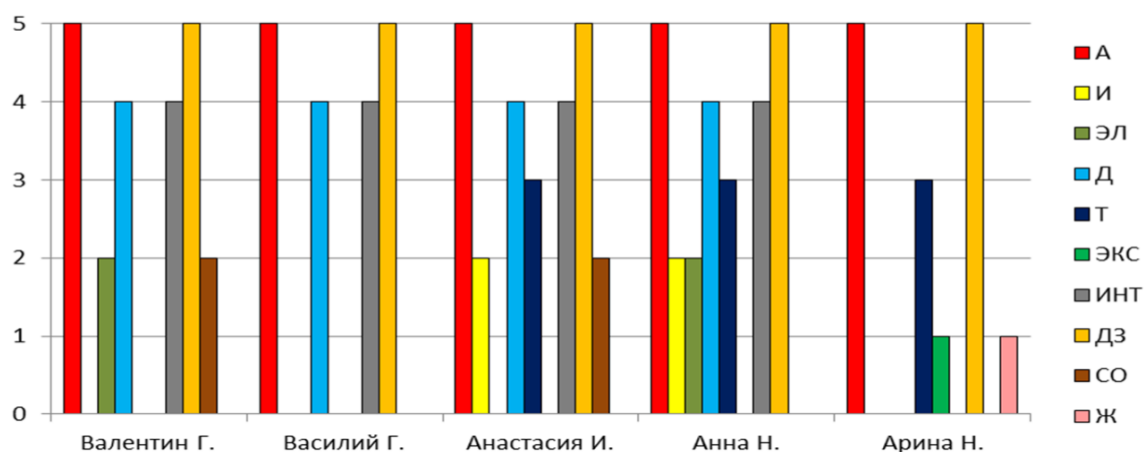


Диаграмма 1

Условные обозначения: Агрессия (А); импульсивность (И); эгоцентризм \ стремление к лидерству (ЭЛ); зависимость \ неуверенность (ЗН); демонстративность (Д); скрытность \ осторожность (СО); оптимизм (ОП); тревога (Т); женственность (Ж); экстротвертированность (ЭКС); интровертированность (ИНТ); стремление к домашней защите \ чувство семейной общности (ДЗ); стремление к одиночеству (О).

С помощью классного руководителя было проведено исследование уровня агрессивности детей экспериментальной группы по методике Лаврентьева Г.П. и Титаренко Т.М.. Результативность, которого конструировалась из ответов классного руководителя о конкретном ребенке, основанных на собственных наблюдениях за детьми.

Для этого классному руководителю предоставлялась анкета составленная Лаврентьевым Г.П. и

Титаренко Т.М. представляющая собой 20 утверждений, на которые педагог должен был ответить относительно каждого ученика экспериментальной группы в форме да или нет. Каждый утвердительный ответ педагога приравнивается к одному баллу, но ребенок по утверждению составителей может считаться агрессивным, если у него постоянно наблюдается 4 и более утверждения.

По данной методике показатели уровня агрессивности равнялись:

- Высокая агрессивность – 15-20 баллов.
- Средняя агрессивность – 7-14 баллов.
- Низкая агрессивность – 1-6 баллов.

по результатам данной диагностической методики в экспериментальной группе есть только один ученик с высоким уровнем агрессивности, два со средним и два с низким (количество баллов можно увидеть на диаграмме 2)

Результаты диагностической методики Лаврентьева Г. П. и Титаренко Т.М. исследование уровня агрессии детей экспериментальной группы

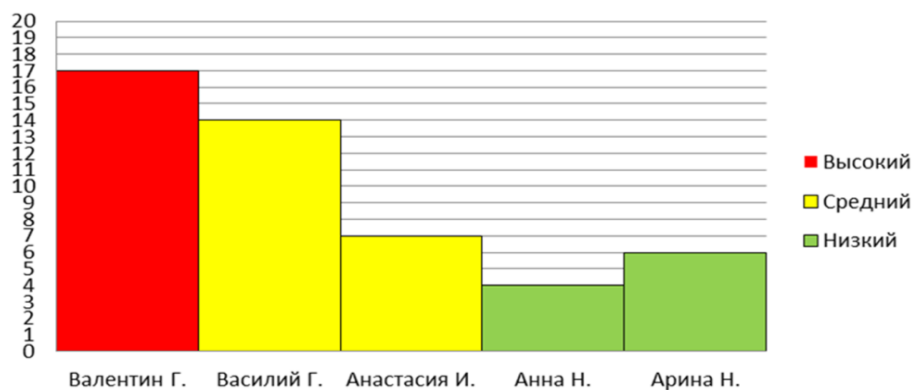


Диаграмма 2

Диагностические методики «Лесенка» Т.В.Дембо и С.Я.Рубинштейн, АСВ Э.Г. Эйдемиллера помогли установить причины агрессивного поведения детей, экспериментальной группы.

Как вы можете увидеть на диаграмме по результатам методики «Лесенка» было выявлено 2-е детей с адекватной самооценкой, 1 учащийся с завышенной самооценкой и 1 с заниженной самооценкой и 1 с низкой самооценкой.

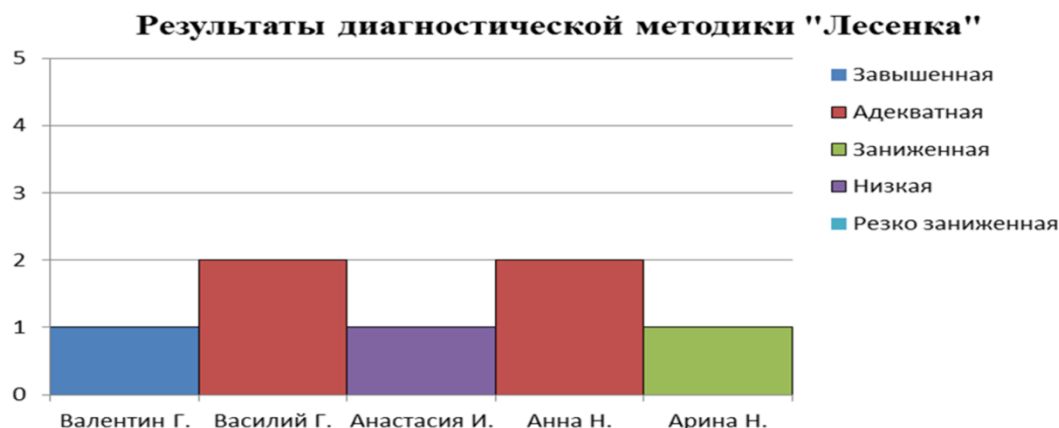


Диаграмма 3

Методика анализа семейных отношений выявила проблемы в 3-х семьях из 5-ти в которых были установлены следующие типы негармоничного воспитания жестокое обращение (Василий Г.), повышенная моральная ответственность (Анна Н.) и неустойчивый тип воспитания (Василий Г.).

Полученные результаты, а так же личные наблюдения в совокупности помогли установить точные причины агрессивного поведения детей экспериментальной группы ими являлись:

- неправильная самооценка (Валентин Г.),
- недостаток внимания (Василий Г.),
- низкий уровень навыков саморегуляции (Анна Н.),
- самоутверждение (Арина Н.), самозащита (Анастасия И.).

В связи с вышесказанным, на следующем этапе-формирующем, мною было проведено 3 блока коррекционных работ, в которые были подобраны наиболее подходящие методики соответствующие причинам агрессивного поведения детей экспериментальной группы:

1 блок - направленный на работу родителей экспериментальной группы со своими детьми, проведенный на неделю ранее, чем начало школьных мероприятий. В данном блоке была проведена общая работа на понимание детской агрессии родителями и были предоставлены как общие, так и индивидуальные рекомендации с учетом полученных результатов проведенных диагностических методик, как детей, так и их родителей.

Второй и третий блоки моей работы были проведены параллельно.

2 блок - направленный на развитие коммуникативных навыков, регуляции самооценки, предубеждение и снижение агрессии. Отличался от следующего блока, тем, что проходил незаметно для самих детей, то есть без открытого давления, с

использованием упражнений на снятие и саморегуляцию психоэмоционального напряжения проводимых во время физкультурных минуток. Работа в группах развивала коммуникативные навыки. Творческие наглядные методики были направлены на работу с самооценкой каждого ученика, литературное чтение в рамках изучаемого блока произведений корректировал и обучал детей общепринятому поведению.

3 блок - направленный на осознание и обучение контролю собственного поведения и эмоций у учеников. Был проведен в рамках учебной дисциплины «окружающий мир» в форме фронтальных бесед с наглядными примерами и практической деятельностью, с помощью которых каждый ученик смог спроецировать и осознать себя, а так же свои действия, вследствие чего смог обучиться контролю над эмоциями и чувствами.

На начало работ по второму и третьему блоку моей работы, первый блок не преставал функционировать, соответственно все три блока были проведены параллельно.

По окончании коррекционных работ, был проведен контрольный этап, на котором было проведено завершающее мероприятие демонстрирующее усвоение изученного материала в соотношении теория - практика по средствам игровой и театрализованной деятельности, результативность которых была вполне удовлетворительной.

Результаты диагностической методики, проведенной на контрольном этапе показали, что процент агрессивных учеников от общего числа детей в классе снизился и стал составлять 10,7%, что равнозначно 3 ученикам, у 2-их детей (Анны Н. и Арины Н.) агрессивность не выявлена, но у всех детей были выявлены изменения в индивидуальных характеристиках что представлено на диаграмме 4 экспериментальной группы

Итоговые результаты диагностической методики "Кактус" детей экспериментальной группы

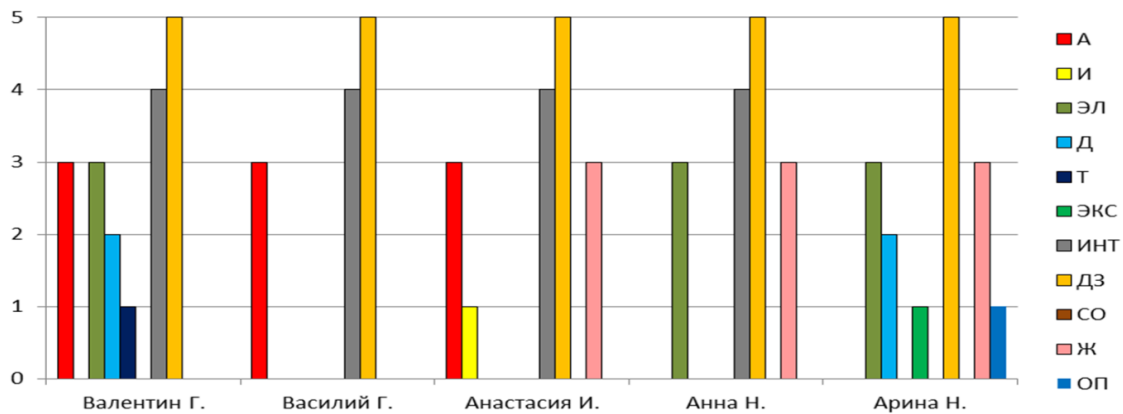


Диаграмма 4

Условные обозначения: Агрессия (А); импульсивность (И); эгоцентризм \ стремление к лидерству (ЭЛ); зависимость \ неуверенность (ЗН); демонстративность (Д); скрытность \ осторожность (СО); оптимизм (ОП); тревога (Т); женственность (Ж); экстравертированность (ЭКС);

интровертированность (ИНТ); стремление к домашней защите \ чувство семейной общности (ДЗ); стремление к одиночеству (О).

Результаты диагностической методики «Лесенка» проведенной на контрольном этапе, показатели улучшения самооценки детей экспериментальной группы - диаграмма 5.

Итоговые результаты диагностической методики "Лесенка"

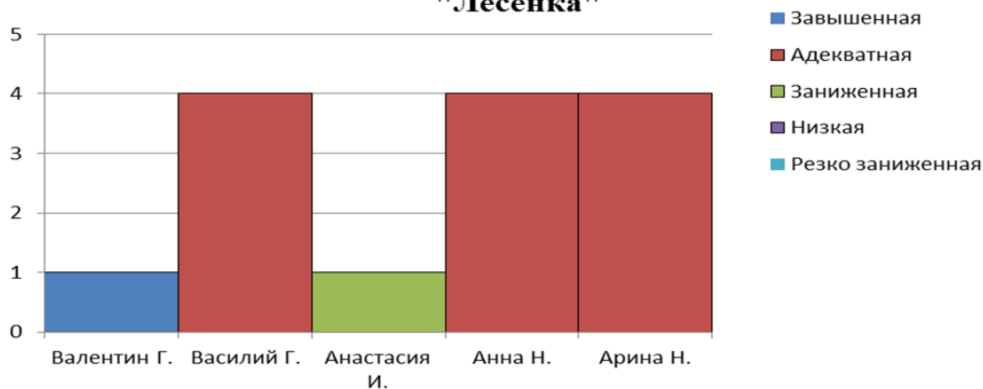


Диаграмма 5

Выявлено что Арина Н. перестала с заниженной самооценки переросла в адекватную, Анастасия И. с результата низкой самооценки, смогла перебраться на заниженную что считаю определенным успехом. Двое учеников сохранили адекватную самооценку.

Диагностическая методика исследования уровня агрессивности ребенка по методике Лаврентьева Г.П. и Титаренко Т.М. была проведена с помощью классного руководителя, но основанное на наблюдениях с начала и до конца экспериментальной работы, по результатам которой было выявлено снижение уровня агрессивности детей.

Итоговые результаты диагностической методики Лаврентьева Г. П. и Титаренко Т.М. исследование уровня агрессии детей экспериментальной группы

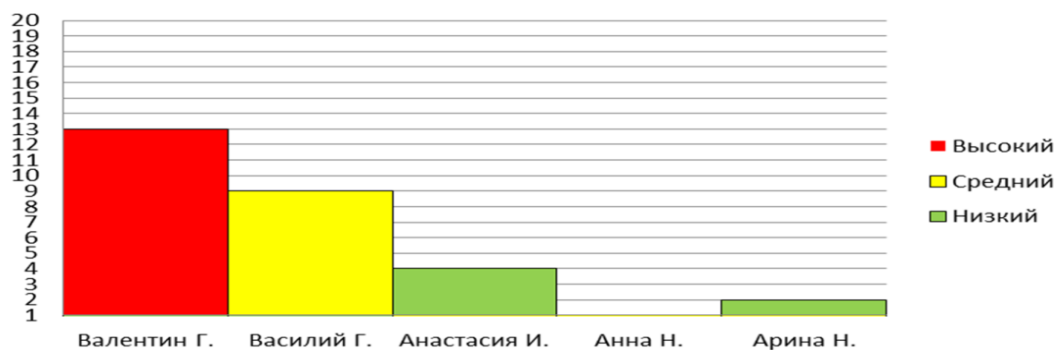


Диаграмма 6

У Валентина Г. с высокого уровня до среднего, у Анастасии И. со среднего до низкого. Василий Г. остался на среднем уровне агрессии. У Анны Н. и Арины Н. наличие агрессии не подтверждается

Итоговое мероприятие завершалось рефлексией с позитивной установкой. Ученики экспериментального класса украшали «Дерево достижений» летними листьями, которые они же сами делали на уроках изобразительного искусства, я же украсила дерево названием «Вместе мы сила» наглядно показав детям какую «силу» и «красоту» они представляют все вместе.

Данная экспериментальная работа доказывает прямую необходимость изучения причин агрессивного поведения детей педагогом начального образования в условиях учебной деятельности и наглядно демонстрирует продуктивность работы по коррекции, профилактике и снижению агрессивного поведения, при изучении причин данного поведения.

Список литературы

1. Ахмедбекова Р.Р. Сущность агрессии и причины её проявления у младших школьников//

Начальная школа плюс до и после. – 2011. - № 9. – С. 15.

2. Блонский П.П. Психологические очерки. Изд. «НОВАЯ МОСКВА» 1927г.-173 с.

3. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподавал. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина- — М.: Гуманит, изд. центр СЛАДОС11999, —28В с,

4. Богуславский М.В. История педагогики: Учебник для системы послевузовского профессионального образования по специальности «История и философия науки» / Под редакцией члена – корреспондента РАО М.В.Богуславского–М.: Издательство «Гардарики», 2007.- 415 с.

5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2006. 165с.

6. Буянов М.И. Беседы о детской психиатрии, - М., 1992. - 255 с.

7. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. - СПб., 2001.

8. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с. — (Психология: Классические труды).

УДК 376.37

Колодовская Е.А.

канд. пед. наук, доцент

Смоленский государственный университет, г. Смоленск

К ПРОБЛЕМЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГОЛОСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Kolodovskaia E.A.

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor,
Smolensk State University, Smolensk

TO THE PROBLEM OF THE PECULIARITIES OF CORRECTION OF VOICE DISORDERS IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Аннотация

В статье описывается комплексная методика, направленная на нормализацию функциональных показателей голоса детей с узелками голосовых складок, которая учитывает степень нарушения голосовой функции и эмоционально-поведенческие особенности ребенка.

Abstract

The article describes a complex methodology that determines the degree of impairment of voice function and emotional and behavioral characteristics of a child.

Ключевые слова: голос, голосовые нарушения, фонология, функциональная и органическая дисфония.
Key words: voice, voice disorders, phoniatrics, functional and organic dysphonia.

Проблема нарушения голоса у детей дошкольного и младшего школьного возраста остается одной из наиболее актуальных в современной логопедии.

Под голосом понимается совокупность любых звуков, исходящих из гортани человека, начиная от крика, стога, кашля, громкого зевка и кончая хорошо поставленным голосом профессионального оратора или певца. Как известно, на данный момент своевременное и полноценное овладение речью является важным условием развития личности ребенка.

Изучение голоса и его расстройств относится к специальной науке – фонологии. Некоторые дефекты голоса часто являются факторами речевых дефектов. По данным, опубликованным Ю.С. Василенко (2002 год), частота нарушений голоса у детей достигает 23% и проявляется в виде функциональных и органических дисфоний. Из функциональных наиболее часто встречается гипотонусная (17,7%) и мутационная (18,1%) дисфония, из органических – узелки голосовых складок (29,2%) и воспалительные заболевания гортани (19,4%).

Большинство отечественных и зарубежных исследователей отмечают, что у детей узелки голосовых складок являются наиболее частой причиной нарушения голоса (Василенко Ю.С., Гаращенко Т.И., Радциг Е.Ю., Астахова Е.С.). Все это объясняется необходимостью включения в логопедию и вопросов патологии голоса. Проблему развития и формирования голоса рассматривали лингвисты, логопеды, ученые, сурдопедагоги. Среди них можно выделить работы Е.С. Алмазовой, И.И. Ермаковой, Е.В. Лавровой, С.Л. Таптаповой, М.Е. Хватцева, в которых подробно рассматриваются различные вопросы формирования и развития голоса. Развитие детского голоса подчиняется определенным закономерностям. Но с ними мало считаются как в семье, так и в школе. Возбужденная, крикливая речь, со слишком длительной речевой работой, поощрение, слабость борьбы с крикливостью – все это надрыгает голосовые складки школьников, в результате получается высокий процент хронической хрипоты.

К функциональным нарушениям голоса относятся фонастения – при отсутствии механических повреждений голоса навсегда, чаще всего периодически, ослабевает или совсем пропадает (афония): голосовой эффект не соответствует волевому импульсу на голосовые связки. Главная причина появления фонастении – неправильное пользование голосом и производящими его приборами, то есть предъявление к ним непосильных требований. В результате сказанного голос детей становится то хриплым или сиплым, то тихим, то крикливым, срывающимся, грубым, неприятным для слуха

окружающих. Наблюдаемые у некоторых детей недостаточные гибкость и музыкальность голоса вызывают монотонность и невыразительность речи.

Предлагается комплексная методика, направленная на нормализацию функциональных показателей голоса детей с узелками голосовых складок, которая учитывает степень нарушения голосовой функции и эмоционально-поведенческие особенности ребенка.

Данная методика разработана с учетом общедидактических, специальных принципов: системного подхода, онтогенетического, обходного пути и т.д.

Предлагаемая методика состоит из 3 этапов.

Первый этап – *подготовительный*. Цель – ознакомить детей с правильным речевым дыханием; формирование базы для коррекции нарушений голоса.

Основное внимание при этом уделяется овладению движениями диафрагмы и нижних ребер. Одновременно проводится освоение фаз фонационного дыхания и закрепление их в определенной последовательности. Подготовительные упражнения направлены на выработку активного, короткого, быстрого вдоха и равномерного длительного выдоха. Подготовительные упражнения выполняются в течение недели. Продолжительность занятий 20-30 минут.

Использовались следующие виды упражнений (приведем примеры некоторых из них):

1. Положение сидя на стуле, откинувшись на спинку. Плечевой пояс фиксирован руками к нижней перекладине стула. Производится ускоренный глубокий вдох и плавный медленный выдох. Упражнение помогает лучше освоить реберно-диафрагмальное дыхание, а также избавиться от привычки поднимать плечи при вдохе.

2. Исходное положение стоя. Корпус прямой. Кисти рук обхватывают нижние ребра для контроля за их движениями во время вдоха и выдоха. Это упражнение дает возможность почувствовать расширение ребер при вдохе, которое должно быть свободным, без излишнего напряжения.

3. Равномерное сдувание с поверхности стола мелких предметов (карандаша, пластмассового шарика). При этом самостоятельно регулируется интенсивность выдыхаемой струи воздуха.

4. Производится последовательное вдыхание и выдыхание воздуха по частям. Продолжительность паузы после каждого вдоха или выдоха 1-2 секунды. Упражнение состоит из 2-3 вдохов и выдохов.

5. Во время ходьбы производится на три шага вдох, на четыре шага выдох. Через каждые 2 дня увеличивается продолжительность выдоха на один

счет. Упражнение вырабатывает длительный выдох на протяжении 12 – 15 шагов.

Каждое упражнение выполняется 2-3 раза в день в медленном темпе. Занятия должны проводиться в проветренном помещении. Одежда не должна стеснять грудную клетку, пояс, шею. Во время упражнений рекомендовать детям не переполнять воздухом легкие и избегать излишних мышечных напряжений. Цель постановки дыхания - не в количестве вдыхаемого воздуха, а в рациональном его расходовании.

Предложенные упражнения целесообразно включать в комплекс ежедневной физической зарядки, что полезно для укрепления всей дыхательной мускулатуры.

Второй этап – *основной*. Цель – улучшить основные качества голоса: сила, высота, тембр.

При работе над голосом все выполняемые упражнения строятся на правильно организованном дыхании и использовании головного и грудного резонаторов. Настроить голос на звонкость помогают упражнения со звуком [м] или [н], которые позволяют ощутить звук на “губах”. Звук [м] имеет наилучшую физиологическую основу для выработки правильной фонации: он не требует значительного напряжения мышц гортани, произносится на слабой воздушной струе, импеданс звука велик, что обеспечивает его звучность при малой затрате мышечной энергии голосовых складок.

После того как ребенок научится легко и ненапряжённо фонировать звук [м], к нему присоединяют гласные звуки на мягкой атаке. Оба звука – согласный и гласный – произносят одинаково протяжённо: мммууу, мммооо, мммиии и т.д. Затем переходим к плавному спокойному произнесению изолированных гласных звуков и сочетаний, отработывая их в очерёдности [у], [о], [и], [а], [э].

После звуковых и слоговых упражнений навык правильного голосоведения закрепляется в словах. Для облегчения выполнения упражнения, включения головного резонатора и обеспечения наилучших условий голосоведения вначале предлагаются слова, начинающиеся с прямых ударных слогов со звуком [м]. Далее приступают к закреплению навыка во фразовой речи.

Качественной стороной голоса является его окраска (тембр). Правильно подобранные упражнения могут улучшить качество звука. Голосовой тренинг следует проводить на дыхательной опоре, которое обеспечивает хорошее резонирование звука. Приведем примеры некоторых упражнений.

1. Для отработки устойчивого грудного и головного звучаний использовались на занятиях слоги с подвижным ударением:

Ба бэ би бо бу Да дэ ди до ду

Ба бэ би бо бу Да дэ ди до ду

Ба бэ би бо бу Да дэ ди до ду

Ба бэ би бо бу Да дэ ди до ду

Ба бэ би бо бу Да дэ ди до ду

Упражнение должно выполняться ритмично, на одном уровне громкости и средней высоте голоса.

2. В следующем упражнении полезно повышать звук от низкого к высокому с переходом от грудного звучания к головному и наоборот. Звуки воспроизводятся на хорошей дыхательной опоре:

Буммм-боммм-баммм-бэммм-биммм-быммм

Дуннн-доннн-даннн-дэннн-диннн-дыннн

Упражнения, развивающие голос, следует повторять ежедневно, доводя время тренировки до 1 часа в день.

Третий этап – *заключительный*. Приступают к упражнениям по дикции, то есть к общей тренировке гласных и согласных звуков; к артикуляционной гимнастике. Благодаря этим упражнениям у детей устраняется неповоротливость, вялость подвижных частей артикуляционного аппарата, которые препятствуют четкому звукопроизношению. Каждое упражнение повторяется по несколько раз подряд сначала перед зеркалом.

Приведем примеры некоторых упражнений:

1. Упражнения для активизации артикуляции губ.

Растягивать сомкнутые губы, не обнажая зубов. Попеременно поднимать и опускать верхнюю и нижнюю губу до уровня десен. Плотно сомкнутые губы вытянуть вперед, затем в том же положении перемещать их вверх, вниз и в стороны. Челюсти при этом плотно сомкнуты.

Так же проводятся упражнения для нижней челюсти и языка.

2. Упражнения на отработку гласных звуков, согласных, сонорных согласных, свистящих и шипящих [1,2,3].

Итак, ясность произношения зависит от правильной и достаточно энергичной артикуляции. Точно определив и усвоив правильное положение речевого аппарата для каждого звука, нельзя еще считать работу законченной. Нужно закрепить пройденное, а для этого необходима постоянная тренировка.

Список литературы

1. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. - Москва: Просвещение, 1914. – С. 5 - 30

2. Орлова О.С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений. – Москва: Владос, 2008. - 83 с.

3. Таптапова С.Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушениях голоса. – Москва: Академия, 2015. – С. 30 - 56

Колодовская Е.А.

канд. пед. наук, доцент

Смоленский государственный университет, г. Смоленск

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Kolodovskaia E.A.

Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor,

Smolensk State University

Smolensk

TO THE QUESTION OF THE ESSENTIALS OF THE LOGOPEDIC WORK ON THE PREVENTION OF THE PRECONDITIONS OF VIOLATIONS OF WRITTEN SPEECH

Аннотация

В статье описываются характерные трудности, по которым можно предположить возникновение в дальнейшем нарушений письменной речи, а так же основные направления профилактической работы.

Abstract

The article describes the characteristic difficulties by which it is possible to assume the occurrence of further violations of writing, as well as the main directions of preventive work.

Ключевые слова: письменная речь, оптическая дислексия и дисграфия, предпосылки их возникновения; основные направления профилактической работы.

Key words: written speech, optical dyslexia and dysgraphia, the reasons for their occurrence; the main directions of preventive work.

Одна из главных задач логопеда дошкольного образовательного учреждения – своевременное выявление и предупреждение предпосылок нарушения письменной речи. Недоразвитие основных предпосылок оптически правильного чтения и письма, может быть выявлено ещё в дошкольном возрасте. Посредством коррекционно-профилактической работы, возможно предупреждение развития этих предпосылок и проявления их в период обучения грамоте.

Оптическая дислексия и дисграфия связаны с несформированностью у ребёнка ещё в дошкольном возрасте зрительно-пространственных представлений, что является показателем вероятности появления в дальнейшем серьёзных нарушений. Если вовремя не придать значение данным трудностям, и не начать работу по их устранению, то у ребёнка при обучении могут возникнуть большие трудности.

Так, если ребёнок не научился ещё в дошкольном возрасте отличать длинную палочку от короткой, то ему будет трудно заметить, что у письменной буквы «п» палочка короткая, тогда как у «р» – длинная; если он не освоил, что предметы могут располагаться слева и справа, сверху и снизу друг от друга, то ему будет трудно понять, что вал у буквы «о» располагается справа, а не слева, что второй элемент у письменной буквы «б» направлен вверх, тогда как у «д» – вниз и тому подобное. А это значит, что он будет смешивать при чтении и на письме подобные буквы или изображать их зеркально. [2]

Для того чтобы предотвратить появление подобных сложностей, необходимо уже в дошкольном возрасте развивать у ребёнка зрительно-пространственную ориентацию, посредством таких заданий как: собирание пазл, пирамидки, складывание фигур из кубиков и других элементов, постепенно усложняя конструирование. Так же нужно научить различать предметы и геометрические фигуры, схожие по форме, величине, расположению в пространстве. Ещё одним важным умением является четкое различение левой и правой руки, в дальнейшем ребёнок опирается на эти знания для обозначения сторон пространства. Когда дети начинают изучать буквы в детском саду, необходимо обратить их внимание на различия схожих букв, опираясь на основные отличительные признаки, вместе с тем стоит научить детей переделывать одну графему в другую [4].

Характерные трудности, по которым можно предположить возникновение в дальнейшем обучения оптических сложностей при чтении и письме:

1) дольше, чем дети без нарушений, усваивают цвета и форму предметов;

2) трудности восприятия и узнавания силуэтных изображений предметов, расположенных друг на друга, сложность дифференциации предметов по внешнему виду;

3) сложность нахождения всех различий в изображениях предметов; узнавание ранее виденные изображения предметов, сюжетных картинок;

4) разрывание проговоров становления ориентирования в собственном теле, трудности в расположении предметов в пространстве по образцу и по словесной инструкции, трудности в определении пространственного положения частей предметов и изображений;

5) трудности копирования несимметрических фигур, шрифтов;

6) трудности дорисовывания предметов до целого, более длительное овладение навыком штриховки. [1]

При овладении буквенными обозначениями, у дошкольников отмечается:

1) более длительный период формирования связи между звуком и его графическим знаком;

2) трудности узнавания букв, предложенных в стилизованном, перевернутом, пунктирном изображении, расположенных друг на друга;

3) трудности нахождения заданной буквы в ряду графически сходных;

4) трудности различения графически верно и неверно изображенных букв;

5) трудности конструирования букв из элементов;

6) при чтении замены букв на значения по графическому сходству;

7) при печатании букв на занятиях самостоятельно дети могут не прописывать элементы, изобразить буквы зеркально или же пропустить букву в том случае, если не подберут для неё графического символа. [1]

Механизмы нарушения письма и чтения во многом сходны, в соответствии с этим, и методики диагностической и коррекционно-логопедической работы по устранению сжогги. Их основные направления:

- развитие зрительного восприятия;
- расширение объема и уточнение зрительной памяти;
- формирование пространственных представлений;
- развитие зрительного анализа и синтеза.

При профилактике в каждом конкретном случае необходимо исходить из данных обследования, то есть работать над теми функциями, которые у ребенка не сформированы. В данной работе мы говорим об оптических нарушениях у дошкольников, соответственно речь пойдет о формировании пространственных представлений,

зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти у этих детей.

Пространственные представления формируются в тесной взаимосвязи с развитием речи и мышления. Усвоение ребенком словесных обозначений различных пространственных признаков чрезвычайно важно, поскольку знание названий помогает ему обобщить эти признаки и абстрагировать их от конкретных предметов. [3]

Оречевление пространственных признаков помогает формированию у ребенка представлений о пространстве. Так же, важно чтобы дошкольник усвоил значение пространственных предлогов, благодаря которым мы обозначаем положение предметов в пространстве. Вместе с формированием данной категории, ему необходимо научиться ориентироваться в сторонах пространства.

При подготовке к школе так же идет работа по узнаванию букв в усложненных условиях, что помогает создать в воображении ребенка устойчивые образы букв. Это и будет наилучший способ профилактики оптической дисграфии и дислексии. [3]

Таким образом, хочется еще раз подчеркнуть особую значимость своевременной диагностики и профилактической работы по преодолению предпосылок нарушений, которые мы рассматриваем в данной работе, так как для успешного обучения в школе чрезвычайно важны вовремя сформированные навыки. Которые формируются приемами, направленными на развитие зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственных представлений и их речевых обозначений, развитие зрительного анализа и синтеза.

Список литературы

1. Михайлова Е.А. Формирование предпосылок оптически грамотного чтения и письма у детей с речевой патологией // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2012. – №1. – С. 81–83.
2. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех – СПб.: Питер, 2009. – С. 41-44с.
3. Парамонова Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2001. – С. 114-116.
4. Пузина Е. А. Особенности коррекционно-логопедической работы по устранению предпосылок оптической дисграфии и дислексии у старших дошкольников. – Смоленск: СмолГУ, 2016. – С. 13-16

*Коровина П.К.**Дальневосточный Федеральный Университет*[DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10478](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10478)**ВЫЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ СЛОЖНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ДВФУ***Korovina P.K.**Far Eastern Federal University***IDENTIFICATION OF SPEECH DIFFICULTIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE RUSSIAN
LANGUAGE IN FOREIGN STUDENTS IN FEFU****Аннотация**

В статье описываются методы и методики психологической и логопедической диагностики выявления речевых сложностей, а также выявления уровня речевых возможностей иностранных студентов, изучающих русский язык на подготовительном факультете; показаны результаты логопедического обследования и описаны выявленные речевые сложности, которые в перспективе корректировались бы при помощи логопедических средств и методик.

Abstract

The article describes the methods and techniques of psychological and speech therapy diagnostics, identification of speech difficulties, as well as identification of the level of speech capabilities of foreign students studying Russian at the preparatory faculty; the results of the speech therapy examination are shown, and the identified speech difficulties are described, which in the future would be corrected with the help of speech therapy tools and techniques.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, логопедическое обследование, речевые сложности, иностранные студенты.*

Key words: *russian as a foreign language, speech therapy, speech difficulties, foreign students.*

В российских вузах с каждым годом растет процент иностранных учащихся, которые помимо специальных знаний приобретают опыт общения на русском языке, обучаются в рамках программы «Русский язык как иностранный» [2, с. 22].

Большинство исследователей (Е. И. Пассов, С. В. Мерзляков, Е. А. Рязанова и др.) указывают на тот факт, что иностранные студенты имеют ряд сложностей при овладении русским словом [6, с. 2].

Но овладеть словом – это не только овладеть изучаемым языком, но и войти в тайну жизни и культуру того народа, который на этом языке говорит. Поэтому так важно для иностранных студентов изучать фонетику, лексику, грамматику, синтаксис русского языка, ведь без слов и правил их сочетания невозможно вербальное общение, а, следовательно, и интеграция личности в жизнь общества. С первых часов изучения русского языка иностранец попадает в совершенно новую лексическую среду, и задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь ему сориентироваться в многообразии словарного состава.

Актуальность нашего исследования обусловлена важной ролью овладения иностранными языками в современном мире и такими факторами как: особая социальная значимость диалогической речи в межличностной коммуникации, интерес к проблематике речевого взаимодействия в современной методике, педагогике и лингвистике.

Целью исследования является выявление проблемы сложностей в процессе изучения русского языка иностранными студентами в вузе.

Сейчас более 3000 иностранных студентов из 67 стран обучается в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ) в новом учебном году. География иностранных студентов, выбравших для обучения ДВФУ, в 2017 году расширилась до рекордных 67 стран.

Большое количество иностранных студентов поступающая учиться в вуз, попадают в новую языковую, социальную среду. Чаще всего адаптация к новым условиям сопровождается рядом сложностей, как в психологическом, так и в языковом плане.

Чтобы выяснить, какие сложности в изучении русского языка испытывают иностранные студенты, на этапе констатирующего эксперимента сформированы 2 группы (экспериментальная и контрольная) иностранных студентов в возрасте от 18 до 41 года., каждая из которых состояла из 5 человек.

Для изучения особенностей речи иностранных студентов использовались: метод педагогического наблюдения; методики логопедического обследования О. И. Крупенчук [4, с.32], О. Б. Иншаковой [3, с. 279]; анкета, составленная на основе авторских методик Берестневой О. Г., Макухиной О. В., Щербакова Д. О.

Данные, полученные во время теоретического анализа, и данные, полученные опытным путем метода педагогического наблюдения, дают основание говорить о том, что сложности, встречающиеся на практике, подтверждены теорией. Студентам сложно сосредоточить свое внимание на падежах и окончаниях, так как,

например, во вьетнамском языке нет таких понятий, как «падеж», «окончания».

Также во время наблюдения были сложности и другого, фонетического плана: студентам сложно правильно ставить ударения, запомнить слова-исключения, сложно уловить интонацию, с которой говорит преподаватель (потому что, например, в Корее нет понятия об интонации). Сложности встречались во время произношения некоторых слов.

По итогам наблюдения можно отметить, что у испытуемых и экспериментальной, и контрольной группы наблюдаются схожие сложности.

Для более детального выявления речевых сложностей было проведено логопедическое обследование 10 иностранных студентов, которое подтвердило и показало, какие сложности и в каком разделе встречаются чаще всего. Обследование студентов проходило на базе методик О. И. Крупенчук О. Б. Иншаковой с учетом основ коммуникативной методики обучения иноязычному общению Е.И. Пасова [7, с. 170].

Логопедическое обследование состояло из таких разделов, как: звукопроизношение; слоговая структура; фонематические процессы; грамматический строй (словоизменение, словообразование, образование прилагательных, префиксальное словообразование); лексический запас; обследование понимания речи; связная речь. Также обследовалось состояние речевого аппарата, мимической и артикуляционной мускулатуры.

Логопедическое обследование показало, что по всем разделам обследования у студентов имеются большие трудности в лексике, грамматике, фонематике, фонетике.

Для того, чтобы узнать, как сами студенты относятся к своей речи и какие трудности в речи им встречается, было проведено анкетирование. Вопросы анкеты составлялись на основе авторских методик Берестневой О.Г., Макухиной О.В., Щербакова Д.О. [1, с. 15]. Результаты данной анкеты позволили нам выяснить, какие причины могут повлиять на успешность изучения русского языка или снизить эффективность; на что нужно уделить больше внимания в процессе логопедического воздействия.

Таким образом, по результатам наблюдения, логопедического обследования и анкетирования, мы видим, что наиболее встречающимися сложностями являются: а) ударения; б) запоминание слов-исключений система падежей; в) наличие изменяемых частей речи; г) наличие в структуре слова приставок, суффиксов, окончаний; д) флективность, комплексное выражение грамматических значений в окончании; е) однонаправленные и разнонаправленные глаголы движения; ж) безэквивалентная лексика, которая называется понятиями, не существующие в других языках и культурах [5, с.23]; з) фоновая лексика, которая называется понятиями, существующие в других языках и культурах, однако есть компонент значения, который отражает специфику национальной культуры. К ним относятся

историзмы, фразеологизмы, лексика устного народного творчества, иноязычная лексика и т.д. Понимание значения таких слов усложняется тем, что обязательно требуется лингвокультуроведческий комментарий или объяснение компонентов значения, несовпадающих с другими языками; и) говорение; к) система падежей; л) категория вида глаголов; м) интонация преподавателя и др.

Большую сложность для иностранцев также обычно представляет синтаксис, а именно свободный порядок слов. В русском предложении за разными членами нет строгого закрепления места, как во многих других языках. Однако от того, как расположены слова, может зависеть смысл сообщения, цель высказывания и эмоциональная окраска, а также при разном положении в предложении слова могут быть разными членами предложения.

Процесс изучения лексики сам по себе сложен и практически бесконечен. Трудности при изучении русской лексики связаны с понимаем и интерпретацией значения слов. Здесь значительную проблему представляют омонимы или многозначные слова, омоформы, омографы и омофоны.

Таким образом, имеются объективные причины, приводящие к возникновению определенных сложностей при изучении русского языка как иностранного, связанные с особенностями фонетического, грамматического и лексического уровня русского языка. Поэтому при организации учебного процесса обязательно должна учитываться вероятность появления подобных проблем, чтобы минимизировать их, а также достигнуть максимального результата в изучении материала слушателями и использовании ими усвоенных знаний в коммуникативных целях.

Возникает необходимость адаптировать лексику и грамматику русского языка для иностранных студентов при помощи разных методов, технических средств, логопедических технологий и др.

Список литературы:

1. Берестнева, О. Г., Манухина, О. В., Щербаков Д. О. Проблема адаптации иностранных студентов как проблема адаптации субъекта деятельности к измененным условиям / О. Г. Берестнева, Манухина О. В., Щербаков Д. О. // Журнал: Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – С. 1-7.
2. Богачева, А. В. Обучение студентов-иностранцев русскому языку и культуре речи с помощью СМИ / А. В. Богачева // Журнал: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 11. – С. 19-22.
3. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. - М: Владос, 2008. - 279 с.
4. Крупенчук, О. И. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста / О. И. Крупенчук. -М: Литера, 2019. -32 с.
5. Мельникова, Г. Т. Типичные языковые проблемы обучения русскому языку как

иностранным / Г. Т. Мельникова // Журнал: Наука и инновации в современных условиях. – 2017. – № 2. – С. 20-23.

6. Мерзляков, С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Современные проблемы

науки и образования. – 2014. – №4. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=14295>.

7. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. - М.: Просвещение, 2000. – 161 с.

УДК-37

Лелекова Мария Анатольевна

бакалавр, Санкт-Петербургский государственный университет,

Россия, г. Санкт-Петербург

Научное направление: 11. Педагогика

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММ PEER MEDIATION В ШКОЛАХ США

Lelekova Maria Anatolyevna

bachelor, St. Petersburg state University, Russia, St. Petersburg

THE IMPLEMENTATION OF PEER MEDIATION PROGRAMS IN U.S. SCHOOLS

Аннотация

Во многих школах США уже на протяжении длительного времени проходит реализация специальных учебных планов и мероприятий, основной целью которых является снижение уровня межличностного насилия среди учащихся. Большинство из них включают в себя обучение по урегулированию конфликтов или посредничеству - peer mediation. Если говорить об эффективности или способах реализации этих проектов, то существует значительное количество различных работ и исследований на эту тему. В данной статье рассматриваются всевозможные проекты и программы, некоторые из которых, в том числе, получили поддержку от государственных органов США.

Abstract

In many schools in the United States for a long time is the implementation of special curricula and activities, the main purpose of which is to reduce the level of interpersonal violence among students. Most of them include training in conflict resolution or mediation - peer mediation. If we talk about the effectiveness or methods of implementation of these projects, there are a significant number of different works and studies on this topic. This article discusses all kinds of projects and programs, some of which, including, received support from the us government.

Ключевые слова: *peer mediation, посредничество сверстников, образование, образовательные учреждения.*

Keywords: *peer mediation, peer mediation, education, educational institutions.*

Программы посредничества сверстников создавались как средство обучения школьников более мирному разрешению конфликтов. Как пишет Синтия О. Томас в статье "Benefits and Key Components of Peer Mediation Programs" - «посредничество между сверстниками является восстановительным способом разрешения конфликтов между лицами, где третья нейтральная сторона-учащийся проводит процедуру медиации вместе с субъектами, находящимися в конфликте, которые впоследствии должны прийти к разрешению проблемы».¹ В настоящее время они также обучают детей ценным навыкам в принятии решений, грамотной коммуникации и формированию корректного представления о человеке, с которым приходится общаться. Есть две причины, по которым во многих школах было принято решение о внедрении программ peer

mediation. Первая причина - сделать школы безопаснее. Администрации учебных заведений хотели остановить насилие и различные другие виды конфликтов, которые происходили в школах. Вторая причина заключается в том, чтобы помочь учащимся в будущем стать успешными молодыми людьми, посредством получения навыков решения проблем и конфликтов, которые им понадобятся в будущем для успешной карьеры, отношений, семей и т.д.

Первой программой, направленной на разрешение конфликтов в школах, была программа «Teaching Students to be Peacemakers» (TSP), разработанная в середине 1960-х годов в университете Миннесоты исследователем Дэвидом В. Джонсоном и его братом Роджером Т. Джонсоном.² Данная

¹ Thomas, C.O. (2008). Benefits and Key Components of Peer Mediation Programs. Master of Science Degree In Education, University of Wisconsin –Stout. стр. 5

² Johnson, David, and Roger Johnson. "Teaching Students to Be Peacemakers." Cehd.umn.edu. University Of Minnesota, Fall 1996.

программа попала в разработку в результате исследования, которое Джонсоны провели в отношении интегративных переговоров и конфликтов, а также развития теории социальной взаимозависимости и обучения тысяч учащихся начальной и средней школ, преподавателей и администраторов тому, как конструктивно управлять конфликтами. Начиная с 1966 года учителя стали готовиться помогать ученикам решать проблемы. Программа «Teaching Students to be Peacemakers» научила школьников значению понятия конфликт, пяти стратегиям управления конфликтом, процедуре посредничества со стороны сверстников (peer mediation).

В настоящее время существует сеть школьных округов, использующих программу «Teaching Students to be Peacemakers» по всей Северной Америке, Европе и некоторых других странах, а также в Азии, Центральной и Южной Америке, на Ближнем Востоке и в Африке. Программа, к тому же, использовалась для обучения правонарушителей, беглецов из тюрьмы, наркоманов и супружеских пар, столкнувшихся в своей жизни с какими-либо трудностями.³

В начале 1980-х годов программы разрешения конфликтов стали называть программами посредничества между сверстниками - peer mediation. Теперь они стали создаваться с помощью специальных медиативных центров.

Общественный совет Сан-Франциско представил наиболее выдающуюся из этих программ - «Conflict Managers, for Policy and Training»⁴, используемая как для начальных, так и для средних школ. Учителя получают 15 часов на обучение детей навыкам медиации и разрешения конфликтов и, в свою очередь, обучают сформированные группы школьников. Обучение фокусируется на прослушивании лекций, командной работе, рассмотрении каждого этапа медиации отдельно и, наконец, ролевых играх, где дети последовательно разбирают какой-либо кейс. Программа «Conflict Managers, for Policy and Training» оказалась настолько успешной, что привлекла внимание школ по всей стране.

Школьные программы посредничества между сверстниками официально были организованы в 1984 году с созданием «The National Association for Mediation in Education» (NAME), о которой уже было немного упомянуто в первой главе. «The National Association for Mediation in Education» стала важным источником информации о peer mediation для школ, пытающихся содействовать развитию программы по разрешению конфликтов. Когда впервые появилась «NAME», существовала лишь пара программ, которая могла находиться с ней на одном уровне. К 1988 году их число выросло более чем до двухсот.

В настоящее время в мире существуют тысячи программ посредничества со стороны сверстников.⁵ Международный центр сотрудничества и урегулирования конфликтов при Колумбийском университете («Columbia University's International Center for Cooperation and Conflict Resolution» - ICCCR) изучает различные программы и их результаты в разрешении конфликтов на современном этапе.⁶ ICCCR поддерживает школы в их стремлении использовать программы peer mediation, подготавливать учителей и учеников, включать системы методов разрешения конфликтов в школьную программу и способствовать развитию школ в качестве кооперативных сообществ.

Более того, комиссия штата Огайо по разрешению конфликтов и министерство образования подтолкнули школы к использованию peer mediation, предоставив гранты школам. Они подтолкнули их к разработке, осуществлению и оценке программ по урегулированию конфликтов, которые позже были внедрены.

Всё вышенаписанное позволяет сделать заключение, что peer mediation на протяжении долгого времени - ещё с 60-х годов - являлась довольно востребованной программой. Она проходила через многочисленные изменения, но всё-равно пользовалась популярностью почти с самого начала и распространилась не только на близлежащие штаты, но и на другие страны. В настоящее время почти в каждой школе США можно увидеть использование программы посредничества сверстников, достаточно зайти на электронный ресурс выбранного образовательного учреждения. Хотя у peer mediation и существует неизменный каркас из определённых принципов и этапов, каждая школа может внести соответствующие коррективы для более комфортного внедрения программы в свою конкретную учебную среду.

Список литературы:

1. Thomas, C.O. (2008). Benefits and Key Components of Peer Mediation Programs. Master of Science Degree In Education, University of Wisconsin – Stout.
2. Johnson, David, and Roger Johnson. "Teaching Students to Be Peacemakers." Cehd.umn.edu. University Of Minnesota, Fall 1996.
3. Carei. "Research/Practice - Fall 1996 - Peer Mediation Programs (CAREI)." College of Education & Human Development. University Of Minnesota, Fall 1996
4. PEER MEDIATION IN UNITED STATES HIGH SCHOOLS 1 Peer Mediation in United States High Schools Alexander Celeste Patrick Buller College of Saint Benedict/Saint John's University May 7th, 2012

³ Johnson, David, and Roger Johnson. "Teaching Students to Be Peacemakers." Cehd.umn.edu. University Of Minnesota, Fall 1996. с. 18

⁴ Carei. "Research/Practice - Fall 1996 - Peer Mediation Programs (CAREI)." College of Education & Human Development. University Of Minnesota, Fall 1996. стр.10

⁵ Carei. "Research/Practice - Fall 1996 - Peer Mediation Programs (CAREI)." College of Education & Human Development. University Of Minnesota, Fall 1996. стр. 21

⁶ PEER MEDIATION IN UNITED STATES HIGH SCHOOLS 1 Peer Mediation in United States High Schools Alexander Celeste Patrick Buller College of Saint Benedict/Saint John's University May 7th, 2012, стр.5

Назарова О.В.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Назаров А.В.

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

[DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10479](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10479)

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Nazarova O.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Kuban State University

Nazarov A.V.

Senior Lecturer, Kuban State University

THE USE OF GAMING TECHNOLOGY IN HIGH SCHOOL AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF STUDENT LEARNING

Аннотация

Игровые технологии рассматриваются как инструмент усиления самомотивации и самоконтроля студентов высшей школы. Подчеркивается важность применения игровых методов обучения в развитии личностной и профессиональной сферы обучающихся, что в целом, способствует наращиванию общего уровня качества обучения

Abstract

Gaming technologies are considered as a factor in enhancing self-motivation and self-control of high school students. The importance of the use of gaming teaching methods in the development of the personal and professional sphere of students is emphasized, which, in general, contributes to increasing the overall level of learning quality

Ключевые слова: *игровые методы обучения, качество обучения, самомотивация и самоконтроль, имитационное компьютерное моделирование, задачи линейного программирования*

Key words: *game teaching methods, quality of training, self-motivation and self-control, simulation computer simulation, linear programming problems*

В процессе обучения студентов нового поколения реализуется персоналистическая парадигма, где диалог осуществляется на личностном уровне, мотивационная сфера поддерживается инновационными методиками, где взаимодействующие стороны «работают с удовольствием» [6, с.18], что есть важный компонент психологического комфорта, успешности и результативности участников образовательного процесса. Таким элементом, повышающим эффективность профессиональной подготовки студентов, является учебная игра – механизм персонализации личностного опыта в коллективной деятельности.

Игровые технологии актуальны и востребованы сегодня среди активных и амбициозных преподавателей. Игрофикация становится одним из ключевых трендов в образовании. В «Атласе профессий будущего» профессия «Специалист по игровому обучению» или «Игромастер» определяется в качестве одной из самых перспективных профессий ближайшего будущего.

Однако игровыми технологиями все более интересуются и сами студенты. Так, например, 27 мая 2019 в Томском государственном университете

участники хакатона «Игровые технологии в образовании» были задействованы в создании прототипов образовательных и деловых компьютерных игр [7], что свидетельствует о заинтересованности современных студентов в инновационных формах реализации образовательного процесса в высшей школе.

Игровая технология, с позиций ее конструирования, возможно, также предполагает, что можно и нужно (на определенное время) отказаться от традиционной схемы проведения занятий. В данной статье предлагается следующий алгоритм (последовательность сетов) проведения деловой игры со студентами экономических направлений подготовки на занятиях по дисциплине «Информатика».

Первый сет Drive (Погружение) – преподаватель (или студент-тьютор по назначению преподавателя) задает вопросы (иногда неожиданные или даже тривиальные), на которые студенты должны мысленно ответить и в последующем на данном занятии обязательно использовать.

Второй сет Problem – здесь преподаватель обозначает проблему (устное пояснение лучше сопровождать визуализированной демонстрацией элементов проблемы). В данном конкретном случае – это решение задач линейного программирования, в

частности, задач оптимизации разных видов (транспортной, ассортиментной, диеты и других) в рамках имитационного компьютерного моделирования.

Третий сет Paraphrase – преподаватель предлагает нескольким студентам перефразировать предложенную для решения проблему с целью повышения уровня восприятия проблемы, предстоящей для решения.

Четвертый сет Main (Основной) – сам процесс решения проблемы. Здесь активизируются роли участников данного игрового периода. В нашем случае – это руководитель логистического предприятия (ставит проблему перед подчиненными-логистами, оценивает оптимальность ее решения); группа логистов (ведут расчеты оптимального графика перевозок, основываясь на данных специалистов заводов, производящих бетон и смеси, а также прорабов) – 2-3 человека; группа прорабов строительных площадок (определяют потребности в бетоне на строительных площадках – формируют ограничения задачи линейного программирования) – 5 человек; операторы (согласовывают перевозки бетона с заводов на строительные площадки с учетом ограничений) – 4 человека.

Пятый сет Complication (Усложнение). Здесь после обсуждения полученного результата студентам каждой команды предлагается принципиально усложнить предложенную проблему (например, при решении транспортной задачи усложнить вид ограничений; в модели диеты – увеличить список ингредиентов) и решить ее.

Таким образом, в процессе исполнения всех ролей в команде при решении задачи оптимизации участники команды реализуют все этапы имитационного компьютерного моделирования.

Для решения предлагается следующая логистическая проблема. Бетон, сцепляющую грунтовку для бетона и гладких оснований, самовыравнивающую смесь на цементной основе для выравнивания бетонных полов, производимые на заводах CERESIT, SBM, BRAAS, МЕКА, требуется развозить по нескольким стройплощадкам, владельцами которых являются следующие строительные компании: Норман, Невская-С, Девелопмент-Север, Эталон-Спецстрой, Север-Строй. Потребности стройплощадок в бетоне и бетонных смесях даны в таблице 1. Запасы бетона и бетонных смесей на заводах даны в таблице 2. Затраты на перевозку 1 тонны бетона приведены в таблице 3. Требуется составить такой логистический план, который обеспечивал бы наименьшие затраты.

Таблица 1

Стройплощадка (название строительной компании)	Потребности в бетоне и бетонных смесях, т		
	Бетон	Сцепляющая грунтовка для бетона и гладких оснований	Самовыравнивающаяся смесь на цементной основе для выравнивания бетонных полов
Норман	200	60	50
Невская-С	280	80	50
Девелопмент-Север	220	120	70
Эталон-Спецстрой	180	120	80
Север-Строй	210	150	80

Таблица 2

Завод	Запасы бетона и бетонных смесей, т		
	Бетон	Сцепляющая грунтовка для бетона и гладких оснований	Самовыравнивающаяся смесь на цементной основе для выравнивания бетонных полов
CERESIT	320	120	90
SBM	410	110	90
BRAAS	320	160	100
МЕКА	300	180	110

Таблица 3

Завод	Затраты на перевозку 1 тонны бетона (бетонных смесей) на стройплощадки, руб				
	Норман	Невская-С	Девелопмент-Север	Эталон-Спецстрой	Север-Строй
CERESIT	2000	2600	3100	2700	3200
SBM	4000	4800	2500	3200	3750
BRAAS	3500	3600	3100	4200	2900
МЕКА	5000	4500	3800	3100	2700

По завершении решения студентам предлагается изучить аналитику строительной отрасли в

России и мире, выявить самые популярные марки бетона в России, современные технологии производства бетона и смесей, системы транспортировки бетона.

Количественную оценку уровня восприятия данной темы и сравнительный анализ показателей уровня обученности контрольной группы студентов (применялись стандартные методики обучения)

и экспериментальной группы (с применением игровых технологий), целесообразно провести в контексте учебных достижений студентов.

Значения критериев качества обучения определены методом экспертных оценок в процессе лонгитюдных наблюдений за процессом учебной деятельности участников контрольной и экспериментальной групп по десятибалльной системе (таблица 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ значений критериев качества обучения представителей контрольной и экспериментальной групп

№	Критерии качества обучения	Контрольная группа (34 человека)	Экспериментальная группа (34 человека)
1.	Полнота и глубина знаний	9,7	9,9
2.	Конкретность и обобщенность ответов	8,6	9,5
3.	Умение экстраполировать учебные ситуации на элементы будущей профессиональной деятельности	4,3	9,6
4.	Гибкость мышления	8,3	9,1
5.	Системность учебной работы	8,4	9,8
6.	Деловой стиль общения, снижающий уровень конфликтности	6,1	9,2
7.	Самоконтроль и самомотивация	7,1	9,3
8.	Ценностно-смысловое отношение к процессу обучения	6,6	9,4

Как видим, значения критериев качества обучения представителей контрольной и экспериментальной групп различны, причем основная дифференциация наблюдается в показателях, относящихся к личностной сфере взаимодействия участников образовательного процесса; умению экстраполировать учебные ситуации на будущую профессиональную деятельность; ценностное отношение к самому процессу обучения.

Данные эксперимента в целом свидетельствует о высоком уровне самомотивации и самоконтроля, более выраженном ценностно-смысловом отношении к процессу обучения студентов из экспериментальной группы.

Использование игровых технологий, вероятно, одно из наиболее прогрессивных направлений повышения качества образования, поскольку такого рода интерактивные формы занятий существенным образом приближают образовательный процесс к предстоящей профессиональной деятельности с ее особенностями, сложностями, ограничениями и способствуют включению студентов в активную познавательную инновационную среду.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Методологические рекомендации по проведению деловых игр: учеб. пособие / А. А. Вербицкий, Н. В. Борисова. - М.: Просвещение, 2009. - 89 с.
2. Интерактивные методы обучения: учебно-метод. пособие / С. С. Кашлев. -2-е изд. - Минск: ТетраСистемс, 2013. -224 с.
3. Олейник Ю. П. Игрофикация в образовании; к вопросу об определении понятия // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 3.
4. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. - М.: Изд. Центр «Академия», 2008. -176 с.
5. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. уч. завед. - Москва: Академия, 2007. - 368 с.
6. Современная модель эффективного бизнеса: монография. Книга 15 / Ю. А. Безруких, А. В. Губенко, Т. Ю. Ксенофонтова и др. / Под общ. ред. С. С. Чернова. - Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. - 198 с.
7. Прототипы образовательных компьютерных игр создадут в Томске: [Электронный ресурс]. URL: <https://academia.interfax.ru/ru/news/articles/2984/> (Дата обращения: 26.06.2019)

*Рахматуллина Луиза Ленаровна**Студентка бакалавриата**Санкт-Петербургского государственного университета.***РЕФОРМЫ ШКОЛЬНОГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ФИНЛЯНДИИ
В XXI ВЕКЕ***Rakhmatullina Luiza**Bachelor student at St. Petersburg state University***REFORMS OF SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION IN FINLAND
IN THE XXI CENTURY****Аннотация**

Финская система образования является одной из лучших в мире. Однако в последнее время в Финляндской республике стали проводиться реформы, результаты которых неоднозначны. В данной статье предпринимается попытка выявить положительные и отрицательные элементы реформы школьного образования Финляндии, а также исследуются причины падения финского образования в международных рейтингах (например, Programme for International Student Assessment, PISA Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (далее МПООДУ) в начале XXI в., анализируется университетская реформа 2010 г., и выявляются причины преобразований. Автор приходит к выводам, что период спада в финской образовательной системе тесно связан с всемирным экономическим кризисом. Предполагается, что с окончанием кризиса позиции Финляндии в международных рейтингах образования сдвинутся вверх.

Abstract

The Finnish education system is one of the best in the world. Recently, however, the Republic of Finland has been undergoing reforms with controversial results. This article attempts to identify the positive and negative elements of the reform of school education of Finland, as well as the reasons for the fall of Finnish education in the international rankings (for example, PISA) at the beginning of the XXI century, analyzes the University reform of 2010, and identifies the reasons for reformatations. The author comes to the conclusion that the period of decline in the Finnish educational system is closely related to the global economic crisis. It is assumed that with the end of the crisis, Finland's position in the international rankings of education will move up.

Ключевые слова: PISA, реформа образования Финляндии, школьное образование, реформа образования, университетская реформа.

Keywords: PISA, Finnish education reform, school education, education reform, University reform.

Образование является одним из ключевых факторов развития общества в настоящее время. Во-первых, многие политологи называют университеты одним из инструментов «мягкой силы» государства. Во-вторых, в эпоху глобализации и постоянной модернизации постоянно требуются специалисты, которые обладают определенными навыками, способны постоянно учиться и критически мыслить. В-третьих, именно от качества образования граждан зависит, как будет развиваться страна в долгосрочной перспективе.

По данным ООН^[6] и исследованиям МПООДУ (PISA)[1] индекс образования (Education index) в Финляндии является одним из самых высоких в мире. В 2012 году Финляндия продолжала сохранять лидерство в мировом рейтинге систем образования, а финские школьники по данным международной организации МАОУД (IEA) занимали по школьным навыкам передовые места среди учащихся других стран. Они также вошли в десятку лучших в мире по разрешению проблем в группе.

Школьная реформа была начата в 1990-е и ориентировочно закончится к 2020 году. Ее итоги неоднозначны: в начале XXI века Финляндия

возглавляла рейтинги систем образования, но начиная с 2005 года ее показатели становились все ниже и ниже (несмотря на это, Финляндия все еще входит, как минимум, в топ-20 различных рейтингов).

Существуют лишь отдельные исследования, в которых затрагиваются реформы образования в Финляндии. Об этом писал кандидат юридических наук, доцент кафедры международного и европейского права БФУ им. Канта, Саленко А. В. в своей статье «Европейское пространство науки и образования: правовые аспекты университетской реформы в Финляндии» [2]. Стоит также упомянуть работу управляющего партнера United Traders, Анатолия Радченко [3], в которой в значительной мере было проанализировано инновационное развитие Финляндии в первое десятилетие XXI века. Историю реформы школьного образования осветил профессор Гарвардского университета, бывший госслужащий и эксперт по вопросам образования во Всемирном банке и структурах Европейского союза, Паси Сальберг [7].

В данной статье планируется проанализировать результаты реформ с сфере школьного и университетского образования,

исследовать их положительные и отрицательные аспекты, а также выявить факторы, которые могли повлиять на падение результатов учащихся.

Начиная с середины XX века, Финляндия пытается построить систему образования на основе следующих принципов: равенство, свобода, доступность информации, комфортность, сформированное критическое мышление

Для этого был проведен ряд реформ: дошкольного, специального, школьного образования и университетская.

В последние годы однако результаты реформ несколько ухудшились. Увеличилась разница между школами, учениками из разных по социальному статусу семей, а также между девочками и мальчиками. В 2016 году Финляндия занимала 5 место в рейтинге PISA, однако если рассматривать результаты одних девочек, то среди стран ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития) Финляндия занимает в рейтинге второе место, в то время как мальчики – десятое [4]. Разница между показателями девочек и мальчиков в Финляндии – самая большая среди всех участвующих стран. При этом одна из целей реформы образования Финляндии – равенство между учащимися.

В последнем исследовании эта разница сократилась. Разница между школами была меньше только в Исландии. В Финляндии эта разница составила 6,3%, в Сингапуре – 24 %, а в Японии – более 28 %.

Прогнозы NJ MED утверждают, что в 2019 году Финляндия займет 1 место в топ-20 систем образований мира (всеобщего, не только школьного). В 2018 году она занимала почетное второе место [8].

Можно выделить следующие положительные элементы реформы школьного образования:

Во-первых, равенство между родителями. Во всех учебных заведениях категорически запрещены различные анкеты и программы касательно места работы родителя ребёнка. Эта мера предупреждает неравенство между детьми или предвзятое отношение к ним.

Во-вторых, отсутствие денежных сборов. Государственная школа предоставляет ребёнку всё: как канцелярию, так и проезд на школьном автобусе. К сожалению, именно из-за этого школы вынуждены экономить в других сферах, о чем будет говориться ниже.

В-третьих, индивидуальный подход к каждому ученику. Педагог составляет задания для ребенка в силу его способностей. Так, каждый получает на проверочных работах или на дом разноуровневые задания, соответствующие его знаниям. Финский учитель также свободно может остаться с отстающим учеником после занятий для дополнительного объяснения материала. Это проводится бесплатно и даже поощряется.

В-четвертых, в классах дают практико-ориентированные знания: как составлять резюме или портфолио для работы, как высчитывать

банковский процент, платить по квартирным счетам.

Наконец, остаться на второй год в школе – вполне нормально. Никто ученика не торопит с выбором профессии, а дополнительный год поможет повысить уровень знаний и оценок. Формирование данного нарратива помогает сделать систему образования для ученика максимально комфортной.

Из отрицательных моментов стоит выделить: во-первых, выросшую разницу в уровне образования между регионами, между мальчиками и девочками, снижение успеваемости в целом. По словам профессора Юсси Вялимаа (Jussi Välimaa), руководителя исследовательского центра, занимающегося вопросами образования, показатели финских школьников по многим предметам снизились после 2006 года.

«Подводя итог, могу сказать, что самые слабые результаты были у мальчиков, проживающих в отдаленных районах, в то время как уровень результатов городских мальчиков был сравним с уровнем девочек», — сообщает Вялимаа в отчете [12].

Во-вторых, десятичный знак может определить будущее ученика.

По словам профессора Вялимаа, разные школы по-разному выставляют оценки. Иногда путаница наблюдается даже внутри одной школы. Причиной является недостаточно хорошо разработанные критерии выставления оценок.

Поступление в желанный лицей или профессиональное училище, прекращение дальнейшей учебы могут зависеть от десятичного знака в аттестате, что говорит о важности существующей проблемы.

Несогласованность в определении оценок выпускников средней школы критикует и Национальный центр по развитию образования в Финляндии Karvi.

Руководитель центра Карви (Karvi) Харри Пелтониemi (Harri Peltoniemi) и заведующая одного из его подразделений Элина Хярьюнен (Elina Harjunen) отмечают, что ученики разных школ находятся в неравном положении при поступлении в учебные заведения следующего уровня [12].

В-третьих, в школах существует система распределения по уровню знаний.

Согласно словам профессора Эрно Лехтинена (Erno Lehtinen), внутри школ сложилась неофициальная система формирования классов по уровню знаний, в соответствии с которой ученики распределяются по параллельным классам в зависимости от успеваемости.

При отборе учеников для обучения в различных специальных классах (музыкальном, языковом, математическом) исходили из уровня успеваемости и результатов тестирования. Профессор считает, что ученики специальных классов были в основном детьми из семей, имеющих высокое социально-экономическое положение.

Создание дифференцированного обучения на практике приводит к различному уровню успеваемости и различным целям в обучении в разных классах, увеличивает разрыв между менее и более способными учащимися, а в классах с высокой успеваемостью снижает комфортность образования.

Результаты международных сравнительных исследований свидетельствуют о том, что эта система распределения по классам не смогла закрепить наивысшие достижения и ухудшила результаты тех, кто не успевал за программой. Таким образом, средние показатели успеваемости всех учеников в Финляндии понизились.

Более того, независимость муниципалитетов сделала возможным принятие самостоятельных решений, отличных от базовой идеи среднего образования, преследовавшего единые цели. Это также могло способствовать увеличению разрыва между учениками городских и сельских школ.

В-четвертых, экономический кризис повлиял на систему образования.

После кризиса Финляндия одной из первых стран стала отправлять учителей в отпуск без сохранения содержания и перестала выплачивать зарплату подменяющим учителям. Финские школы начали многократно использовать учебники вплоть до состояния, когда они становились совершенно непригодными. «Экономии даже на бумажных полотенцах» [12]. В 2000-х годах за учащимися на законодательном уровне закрепили право на получение пособий, но необходимые средства не выделялись. Все это могло негативно сказаться на результатах финских школьников.

«Вместо этого администрация обязала учителей составлять подробные отчеты, тщательное написание которых съедает их последнее время и истощает силы. Эта работа с документами достигла абсурдной стадии», — пишет Хелльстрём.

В-пятых, школа не способна подготовить к высшему образованию.

По его словам учителя физики Юсси Тануанпаа, до 30% учеников старших классов, которые записываются на курс высшей математики, вынуждены переходить на более низкий уровень.

Одарённый ребенок, как правило, получает недостаточную нагрузку. Его потенциал оказывается невостребованным, и дальнейшее развитие уже находится полностью в компетенции родителей. В столице и крупных городах детям, планирующим карьеру в медицине или юриспруденции, обязательно нанимают репетиторов для подготовки к поступлению в вузы [5].

Среднего школьного уровня не достаточно, чтобы претендовать на высшее образование, и родителям приходится организовывать дополнительные занятия самостоятельно. Средняя цена часа с репетитором составляет 40-60 евро, что явно могут себе позволить не все граждане.

Об итогах реформы школьного говорить сложно: она еще не завершена, сложно сказать, как

именно это скажется на эффективности и уникальности финских граждан на рынке труда, поскольку не все последствия проявляются в краткосрочной перспективе.

Университетская реформа 2010 г. изменила статус учреждений: они больше не являются государственными (теперь они могут продолжать свою деятельность в форме публично-правовой корпорации или частно-правового фонда [10,11]). В связи с этим изменяется и система финансирования: правительство минимально помогает университетам, большая часть зависит от внешних спонсоров. Из-за этого число университетов Финляндии сократилось, а обучение для иностранных студентов на английском языке стало платным.

Нельзя не заметить, что многие из изменений идут параллельно с мировым экономическим кризисом. Во время спада показателей PISA, например, у Финляндии растет государственный долг, наблюдается инфляция [12]. Следовательно, можно сделать вывод, что часть недостатков образовательной реформы может быть связана с недостатком финансирования.

Согласно А.В. Саленко [3, с. 130], В целом университетская реформа в Финляндии заслуживает положительную оценку. «Представляется правильным выбранный вектор развития финских университетов, ориентированный на упрочнение их автономии и независимости от государства в решении вопросов академической, научной и экономической политики. Вместе с тем, следует согласиться с выводом профессора Маркку Сукки, что финское государство всё еще сохраняет за собой значительный контроль над университетами. В частности, Правительство Финляндии будет и дальше определять размер бюджетного финансирования университетов, а также устанавливать виды и порядок присуждения научных званий и степеней. Как и прежде министерство образования Финляндии будет определять общее содержание университетской политики, а также устанавливать качественные количественные цели развития высших учебных заведений Финляндии.

Негативной оценки в университетской реформе в Финляндии заслуживает изменение правового характера трудовых отношений в университете. Государство пытается внедрить в университетскую среду правила, характерные для бизнес-корпораций. Однако далеко не всегда правила и схемы из сферы частного бизнеса могут быть применимы к университетскому сообществу.

Также стоит отметить, что сократился приток иностранных студентов, так как финский язык является довольно непопулярным, а с 2016 года бесплатное образование предоставляется только на финском и шведском языках (раньше предоставлялось на английском). Согласно изданию Савон Саномат (Savon Sanomat), в некоторых финских вузах число заявок на программы обучения от иностранцев снизилось на 40-50% [13]. Так, с уменьшением бюджета Финляндия, сферы воздействия «мягкой силы»

страны сужаются – теперь стала минимальной и университетская сфера.

С другой стороны, переход университетов из государственных организаций в частные сподвигнул университеты искать внешних спонсоров, что увеличило приток инвестиций в страну и смогло смягчить экономический кризис.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что падение образовательных систем Финляндии в рейтингах преимущественно связано с экономическим кризисом в стране и снижением объемов финансирования. Можно предположить, что в дальнейшем финское образование продолжит развиваться, и с притоком новых вложений система образования вновь будет возглавлять верхушки рейтингов МПООДУ, ОЭСР и других.

Список использованной литературы:

1) Лиукко А., Школьное образование в Финляндии по оценке PISA // Это Финляндия. URL: <https://finland.fi/ru/zhizn-i-obshhestvo/shkolnoe-obrazovanie-v-finlyandii-po-otsenke-pisa/> (дата обращения: 12.02.2019)

2) А.В. Саленко, Европейское пространство науки и образования: правовые аспекты университетской реформы в Финляндии // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения 3. 2012. С. 124-131

3) Радченко А. Инновационная система Финляндии // Мировое и национальное хозяйство №1 (16). 2011. С. 42-48

4) Финляндия оказалась на пятом месте в исследовании PISA // Yle Uutiset. URL: https://yle.fi/uutiset/osasto/novosti/finlyandiya_okazal_as_na_pyatom_meste_v_issledovanii_pisa/9337060 (дата обращения: 27.02.2019)

5) Резван Е., Слишком расслабленное: как устроено образование в Финляндии // Мел. URL:

<https://mel.fm/finskaya-shkola/7638209-finland> (дата обращения: 17.02.2019)

6) Human development reports // United Nations Development Programme. URL: http://hdr.undp.org/en/media/HDI_2008_EN_Tables.pdf (дата обращения: 12.02.2019)

7) Sahlberg P., A short history of educational reform in Finland // ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/254435621_A_short_history_of_educational_reform_in_Finland (дата обращения: 01.02.2018)

8) World Best Education Systems // World Top 20 Project. URL: <https://worldtop20.org/worldbesteducationssystem> (дата обращения: 27.02.2019)

9) Finland // CIA. URL: <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/fi.html> (дата обращения: 12.05.18)

10) Section 5 The University Act (558/2009). Foundations Act 109/1930 (Säätiölaki 5.4.1930/109) // FINLEX. URL: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaanokset/1930/en19300109.pdf> (дата обращения: 15.03.2019)

11) Section 23 The University Act(558/2009)// FINLEX. URL: <http://www.finlex.fi/en/laki/kaanokset/1930/en19300109.pdf> (дата обращения: 15.03.2019)

12) AINOLA O., Asiantuntijoiden karu arvio paljastaa: Näin Suomi on murskannut koulujärjestelmänsä // ILTAEHTI. URL: <https://www.iltalehti.fi/politiikka/a/201711132200529441> (дата обращения: 17.02.2019)

13) Launonen A., Uudistus laski yliopistojen hakijamääriä - "Kuulostaa hirveältä" // Savon Sanomat. URL: <https://www.savonsanomat.fi/kotimaa/Uudistuslaski-yliopistojen-hakijamääriä-Kuulostaa-hirveältä/916417> (дата обращения: 12.05.18)

УДК: 378.178

Розин А.А.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны*

Гинак М.В.

бакалавр менеджмента

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ГРАЖДАНСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Rozin A.A.

*PHD in Education sciences, associate professor of
Yaroslavl Higher Military School of Air Defense*

Ginak M.V.

bachelor of management

USING THE POTENTIAL OF CIVIL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PROCESS OF MILITARY PERSONNEL TRAINING

Аннотация

В данной статье раскрываются возможности использования гражданских вузов в процессе подготовки кадров для Вооруженных Сил РФ. Описываются основные положительные факторы такого взаимодействия и роль гражданского образования на всех этапах военной службы.

Abstract

This paper describes the potential of using civil higher education institutions during the preparation of human resources for Russian Armed Forces. The main positive consequences of such interaction are described, as well

Ключевые слова: гражданские высшие учебные заведения, подготовка военнослужащих, повышение эффективности, военная служба.

Keywords: civil higher education institutions, military personnel training, increasing effectiveness, military service.

Отношение к воинской службе переживает, по данным социологов небывалый подъём. Результаты опросов ВЦИОМ демонстрируют рост числа граждан, которые хотели бы иметь родственника, служащего в рядах вооружённых сил РФ. На 2016 год доля таких граждан составляет 64%, что почти вдвое превышает аналогичные показатели 2010 года [4]. Уменьшенный срок призывной воинской службы, рост доли контрактных военнослужащих и повышение уровня их социальных гарантий наряду с гуманизацией службы – вот ряд факторов, безусловно повлиявших на социальный статус армии.

По определению, военной службой является особый вид исполняемой гражданами федеральной государственной службы, в том числе, в рядах Вооружённых Сил Российской Федерации. Гарантии соцобеспечения и высокий уровень стабильности создают привлекательный образ армии на рынке труда. Федеральный закон №61 от 31.05.1996 включает в личный состав Вооружённых Сил РФ как военнослужащих, так и гражданский персонал. В рамках решения задачи комплектования армии военнослужащими предусматриваются два пути: отвечающий экстерриториальному принципу призыв на военную службу и добровольное поступление на контрактную службу. Что касается комплектации Вооружённых Сил гражданскими специалистами, они принимаются на работу согласно требованиям Трудового кодекса РФ.

Подготовка кадров осуществляется военным ведомством в специальных организациях высшего образования. Однако, стоит отметить ряд причин, придающих ценности подготовке и переподготовке личного состава в рамках обучения в гражданских вузах. К ним можно отнести следующие факторы:

- обеспечение расширенного спектра доступных для подготовки специальностей;
- большая экономическая эффективность при подготовке специалистов в наукоёмких областях;
- доступ к лучшим учебным заведениям страны в качестве кадрового резерва;
- осуществление коммуникации с гражданским обществом, в том числе, в целях общественного контроля.

В этом материале представлена попытка анализа структуры возможностей использования потенциала гражданских высших учебных заведений в подготовке кадрового состава для Вооружённых Сил, а также трудовых перспектив гражданских выпускников в военных организациях и факторы препятствующие их адаптации в профессиональном коллективе таковых. Статья фокусируется на образовательных услугах, предоставляемых военнослужащим.

Гражданские вузы могут предоставлять необходимые образовательные услуги на трёх этапах

военной службы, как-то: подготовка кадров на этапе поступления, повышение квалификации в ходе службы и переподготовка для получения гражданской специальности при увольнении. На каждом этапе этому способствуют соответствующие инструменты – военные кафедры, научные роты и военные учебные центры на первом, заочное и дистанционное образование на втором, и наконец, льготы для контрактных военнослужащих и переподготовка потенциальных военнослужащих запаса перед увольнением.

Для выпускников гражданских высших учебных заведений закрытость и своеобразие военного рынка труда делают начало карьеры одним из самых сложных её этапов. Адаптационный процесс осложняется особенностями социального, психологического и профессионального характера [3].

Основная роль гражданских организаций образования заключается в предоставлении возможностей для дополнительного образования, что способствует формированию профессионализма солдат и офицеров. Приоритет внутренней системы образования военного ведомства и его обособленность становятся в этой сфере очевидными благодаря большей востребованности лиц, прошедших подготовку в учреждениях военно-научного характера, за счёт большей актуальности полученных знаний, способствующей продвижению на службе.

Что же касается обратного процесса, то бывшие военнослужащие, приоритетно инженерно-технические специалисты, имеют высокие шансы на включение в жизнедеятельность гражданского общества, особенно, при наличии определённых лидерских качеств. Однако же, недостаточная развитость социального сопровождения и общественных программ, направленных на военнослужащих вкуче с низкой эффективностью предоставляемых государством программ профессиональной переподготовки, стимулируют самостоятельную деятельность бывших военнослужащих по адаптации к жизни в условиях гражданского общества.

Практика подготовки граждан к несению воинской службы значительно более развита, чем использование возможностей высшего образования для повышения или изменения квалификации действительных военнослужащих. Ведомственные организации, на данном этапе, являются приоритетной базой для обязательного повышения квалификации офицеров каждые три года. За рамки социальных гарантий, предоставляемых по закону, таким образом выходит получение образования, повышение квалификации и защита диссертаций в гражданских вузах. Коммуникация лиц на военной службе с академическим сообществом носит инициативный характер, сводится к совместному вы-

полнению исследовательских и опытно-конструкторских работ, взаимному оппонированию диссертаций, научному руководству и участию в различных мероприятиях.

При увольнении военнослужащих снова подвергается стрессу, уже более серьёзному чем при поступлении, пытаюсь, теперь уже в зрелом возрасте, снова найти своё место теперь уже в гражданском обществе. Бывшие военнослужащие, как социальная группа, отличаются высокой степенью дифференцированности. Их дальнейшие перспективы обусловлены рядом факторов, таких как возраст, полученная специальность, участие в боевых действиях [1]. Система предоставления социальной защиты, частью которой и является профессиональная подготовка, предшествующая увольнению военнослужащего в запас, также включает предоставление жилищных гарантий, психологической поддержки, пенсии и помощи в устройстве на работу.

Таким образом, гражданские высшие учебные заведения, посредством подготовки офицерских кадров, вносят значительный вклад в гражданско-военные отношения. Раздельная подготовка офицерского и сержантского составов делают Вооружённые Силы более открытой и привлекательной средой в том числе и для лиц, не являющихся потомственными военнослужащими. Общество получает возможность контроля за поведенческими и культурными особенностями среды военнослужащих за счёт вовлечённости в процесс формирования компетенций будущих солдат и офицеров и процесс адаптации к новым условиям бывших военнослужащих. Имеющие гражданское высшее образование военнослужащие обеспечивают взаимную интеграцию военной и гражданской сфер.

Появившиеся в последние годы формы подготовки к военной службе, включающие расширение возможностей обучения на военной кафедре, учебные военные центры и научные роты, развивают

практику привлечения выпускников гражданских вузов к военной службе. Такое разнообразие форм военной подготовки и их развитие повышает эффективность использования человеческих ресурсов в интересах государственной обороноспособности, составляя популярную конкуренцию призывной военной службе. Совмещение военной и гражданской подготовки также способствует осуществлению значительно более осознанного профессионального выбора военной карьеры, что повышает качество человеческого ресурса на кадровой службе. Дальнейшее развитие интегрированной системы военной профессиональной подготовки может позволить в дальнейшем совершить переход к преимущественной комплектации Вооружённых Сил добровольными военнослужащими.

Список литературы

1. Арабидзе И. Т., Мухин В. И. Социальная адаптация увольняемых в запас военнослужащих: проблемы мегаполиса // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. – 2012. – № 2.
2. Добровольский В. С., Шпаков Г. Г. Инновационный подход к повышению качества военного обучения студентов // Высшее образование в России. – 2018. – № 5.
3. Ендовицкий Д. А., Шамаев В. Г. Военное образование в гражданском вузе: на пути к стабильности // Высшее образование в России. – 2016. – № 5.
4. «Образ российской армии» Пресс-выпуск ВЦИОМ №3311. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116078> (дата обращения 09.07.2019 г.).
5. Чертушкина Т. А., Шмелева Н. Б. Профессиональная адаптация военнослужащих, уволенных в запас, как объект деятельности социальных работников // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – № 1.

УДК: 378.14

**Мубаракوف А.М.,
Секенқызы А.**

*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті,
Ақпараттық технологиялар факультеті
Нұр-Сұлтан, Қазақстан*

ЦИФРЛЫҚ ҚОҒАМ ЖАҒДАЙЫНДА БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ ҚЫЗМЕТІН ЖАҢҒЫРТУ

**Mubarakov A.M.,
Sekenkyzy A.**

*Eurasian National University named after L.N.Gumilyov
Nur-Sultan, Kazakhstan*

MODERNIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS IN A DIGITAL SOCIETY

Аннотация

Мақала цифрлық қоғам жағдайында оқу қызметінің тәсілдерін жаңғыртуға арналған жаңа мүмкіндіктердің пайда болуын зерттеуге арналған. Бұл мақсаттар үшін қазіргі заманғы оқушылардың күнделікті тәжірибесінде белсенді дамып келе жатқан және қолданылатын жаңа АКТ қолданылуы мүмкіндігін қарастырады.

Abstract

The article is devoted to the study of the emergence of new opportunities for the modernization of methods of educational activity in a digital society. For these purposes, the possibility of using new ICTs, actively developing and used in the daily practice of modern students is being considered.

Түйінді сөздер: цифрлық қоғам, білім беру жүйесі, оқу қызметін жаңғырту, АКТ, мобильді және желілік технологиялар.

Key words: digital society, education system, modernization of educational activities, ICT, mobile and network technologies.

Білім беру жүйесінің басты басымдығы – «адами капитал сапасын жақсарту. Ең алдымен, білім беру жүйесінің рөлі өзгеруі тиіс. Біздің міндетіміз – білім беруді экономикалық өсудің жаңа үлгісінің орталық буынына айналдыру. Оқыту бағдарламаларын сыни ойлау қабілетін және өз бетімен іздену дағдыларын дамытуға бағыттау қажет» [1].

Ол үшін «IT-білімді қалыптастыруға... барлық жастағы азаматтарды қамтитын білім беру ісінде өзіміздің озық жүйемізді құруға көп көңіл бөлу қажет. Білім беру бағдарламаларының негізгі басымдығы өзгерістерге үнемі бейім болу және жаңа білімді меңгеру қабілетін дамыту болуға тиіс. Оқытудың мазмұндылығы заманауи техникалық тұрғыдан қолдау көрсету арқылы үйлесімді түрде толықтырылуға тиіс. Цифрлық білім беру ресурстарын дамыту, кең жолақты Интернетке қосу және мектептерімізді бейнеқұрылғылармен жабдықтау жұмыстарын жалғастыру қажет. Интернетте үздік оқытушылардан бейнесабақтар мен бейнедәрістерін орналастыру керек... Бұл барлық қазақстандықтарға, оның ішінде шалғайдағы елді мекен тұрғындарына озық білім мен құзыреттілікке қол жеткізуге жол ашады. Жасанды интеллектпен және «үлкен деректермен» жұмыс істеу үшін ақпараттық технологиялар бойынша білім алған түлектер санын көбейту керек [2].

Елбасы өзінің жолдауында ақпараттық технологиялар қажетті функционалдық сауаттылықты және сыни ойлауды беретінін атап өтті.

Білім беруді жаңғырту білім беру саясатының маңызды міндеті болып табылады. Жүйе және оның элементтерінің өзгеруі үрдісі тұрақты болып табылады, өйткені білім беру әлеуметтік институт ретінде қоғам мен мемлекет ұсынатын заманауи сұраныстарға жауап беруі қажет. Әртүрлі авторлардың көзқарастарын жинақтай отырып, жаңғырту үрдісі – бұл қоғамның бір жай-күйінен екіншісіне ауысуды ұйымдастыруға бағытталған экономикалық, әлеуметтік, саяси және мәдени іс-әрекеттердің күрделі кешені деп қорытынды жасауға болады [3, 4].

Білім беруді жаңғырту жүйенің қызмет етуі мен оны басқарудың стратегиялық принциптерін (яғни жүйенің өмір сүруін анықтайтын үрдістерді) қайта қарауды, сондай-ақ жүйе қызметінің мазмұнды аспектілерін (яғни оның құралдары: мазмұны, әдістері және оқыту технологиялары) де қозғауы мүмкін.

Білім беруді дамытудың әр кезеңінде білім беруді жаңғыртудың әртүрлі тәсілдері қолданылды.

Кенестік білім беру жүйесін қалыптастыру кезеңіндегі орталық элемент оқулық болды. 60-шы жылдар кезеңінде мұғалім қызметі әдістерін жаңартуға және сабақ форматтарын қайта құруға баса назар аударылды. Педагог қызметінің жаңа құрылымы – бақылау функцияларынан бақылау мен мониторингке көшу, мұғалімнің іс-әрекетін оқушылардың іс-әрекетімен синхрондау, сабақ уақытында оның барлық элементтерін біріктіру үшін уақытты тиімді бөлу ұсынылды. Сонымен қатар, С.Л.Рубинштейннің психологиялық концепциясы негіз болған проблемалық оқыту концепциясы белсенді дамыды.

Осы кезеңде қатарынан басқа, кең танымал концепция – дамытушылық оқыту концепциясы пайда болды (В.В.Давыдов мен Д.Б.Эльконин) [5], оның негізінде мұғалім мен оқушылар арасында (сондай-ақ мұғалім мен жекелеген оқушы, оқушылар арасында) ұжымдық-бөлінген қызмет түрі жатыр. Олардың әрқайсысы педагогтың арнайы дайындығын, белгілі бір әдістемелер мен педагогикалық технологияларды білуін білдіреді. Осылайша, осы кезеңде білім беру сапасын арттыру мұғалімнің қызметін жаңғырту есебінен жүзеге асырылды.

1980-ші жылдары оқу-тәрбие үрдісін оңтайландыруға [6], мұғалім мен оқушының қарым-қатынас сипатын өзгертуге [7] басымдық берілді. Оқу-тәрбие үрдісі оңтайландырудың негізі оқу үрдісіндегі оқушылар мен мұғалімдердің ұжымдық қызметі болды.

90-шы жылдары оқытудағы жеке тұлғаға бағытталған оқытудың тұжырымдамасы пайда болды, бұл білім беру үрдісінде әрбір оқушының жеке даралығын дамыту үшін оқушының қатаң реттелген іс-әрекетіне аса назар аударылды [8,9].

Білім беруді жаңғырту міндеттері бірнеше рет қайта қаралып, білім беру жүйесін дамытудың әртүрлі кезеңдерінде өзгерістер ретінде түрлі субъектілер мен үрдістер болды. Жаңғырту міндеттерінің өзгеруі білім беру үрдісі қатысушыларының (оқушылар, мұғалімдер, басқарушылар) рөліне көзқарастың өзгеруіне байланысты болды.

Педагог пен оқушының объективті қарым-қатынасында субъект жетекші бола алатын авторлық, дидактикалық орталықты және басқа да тәрбиелік өзара іс-қимыл түрлері тиімсіз деп танылған.

Орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты мектептегі білім беруді жаңғыртудың заманауи міндеттерін көрсетеді. Стандартта белгіленген білім беру нәтижелеріне аса маңызды талаптар – бұл: «баланы жеке тұлға

ретінде қалыптастыруға, оның жеке қабілеттерін, оқу ісіндегі ынтасы мен іскерлігін дамыту (бастауыш білім берудің жалпы білім беретін оқу бағдарламалары); білім алушылардың ғылым жүйесінің базалық негіздерін меңгеруге, олардың бойында тұлғааралық және этносаралық қатынастың жоғары мәдениетін қалыптастыруға, жеке тұлға ретінде өзін-өзі билеуіне және кәсіптік бағдарлануына бағыттау (негізгі орта білім берудің оқу бағдарламалары); білім алушының базистік ғылым негіздерін меңгеруін, жоғары рухани-адамгершілік және тұлғааралық, этносаралық қарым-қатынас мәдениетінің қалыптасуын, тұлғаның өмірде өз орнын табуын және өзін-өзі билеуін, функционалды сауаттылығының қалыптасуын, бейіналды дайындықтың іске асырылуын қамтамасыз ету (негізгі орта білім); білім алушының табиғат, қоғам және адам туралы біртұтас, аяқталған білім жүйесін меңгеруін, функционалды сауаттылығының дамуын, тұлғаның интеллектуалдық, рухани-адамгершілік және физикалық дамуын, білім мазмұнын саралау, кіріктіру және бейіндеу негізінде болашақ мамандығының бағытын таңдау жағдайын қамтамасыз ету (жалпы орта білім)» [10, 4 бет].

Осылайша, қазіргі уақытта білім беру сапасын арттыру оқушылардың оқу қызметі тәсілдерін өзгерту есебінен болжанып отыр. Білім алушылардың дайындық деңгейі үш аспектіні қамтумен бағаланады: тұлғалық нәтижелер; жүйелік-қызметтік нәтижелер; пәндік нәтижелер.

Бұл сапалы өзгерістер үшін жаңа инновациялық құралдарды енгізу қажет дегенді білдіреді. Білім беруді жаңғырту үрдісінде оны дамытудың инновациялық механизмдерін қалыптастыру мен оның ішінде инновациялық үрдістерді басқару мәселелері негізгі болып табылады.

Білім беру инновациясының объектілері ретінде: білім беру үрдісінің өзі; білім беру жүйесін немесе оның ішіндегі үрдісті басқару механизмі, оның ішінде педагогикалық, ұйымдастырушылық-әдістемелік және өзге де шарттар құру, сондай-ақ білім беру ортасын ұйымдастыру; білім беру жүйесін немесе үрдісін басқару құралы; білім беру технологиясы; білім беру (оқыту, тәрбиелеу, дамыту) мақсаттарының жүйесі; жаңа принцип немесе оқыту мен тәрбиелеу принциптерінің жүйесі; білім беру мазмұны (немесе оның фрагменті); білім беру құрылымы; білім беру әдісі (білім беру субъектілері өзара іс-қимылын ұйымдастыру тәсілі); оқыту, тәрбиелеу, қалыптастыру құралы; білім беру үрдісінің ұйымдастырушылық формасы.

Бүгінгі күні инновациялар теориясында оларды енгізу принципі бойынша инновацияның екі түрі белгіленген. «Жоғарыдан» инновациялар – шешім жоғары деңгейде қабылданғанда, одан әрі төмен тұрған құрылымдарға орындауға берілетін әкімшілік әдістермен жүргізілуі. Бұл түрдегі инновациялар әрқашан ойластырылған және дайындалған, мақсаты мен қойылған міндеттері бар. Мұндай инновациялар, әдетте, жүйені

реформалауға, жаңғыртуға бағытталған және кешенді сипатқа ие.

Екінші жағынан, «төменнен» немесе төменгі инновация бар (ағылш. grassroots – шөп тамыры). Әртүрлі авторлардың анықтамаларын жинақтай отырып, төменгі инновациялар – бұл әртүрлі иерархиялық деңгейде, тіпті ең төменге дейін жүзеге асырылатын ризоматикалық сипаттағы (сызықтық емес, хаотикалық, құрылымсыз) жаңа әдістер мен өнімдерді әзірлеу, енгізу және тарату үрдістері. Олар, әдетте, сыртқы ортадағы өзгерістерге реакция немесе наразылық салдарынан пайда болады (ағылш. dissatisfaction). «Төменнен» инновацияның қозғаушы күші, бірінші кезекте, үрдістің өзінің қатысушыларының жеке мүдделері болып табылады.

Бұл ретте ұйымның ««тігінен» орталықтандыру деңгейі жоғары болған сайын, инновациялар енгізу туралы шешім қабылдау оңайырақ және оны нақты енгізу соғұрлым қиынырақ» [11]. Негізгі мәселелер инновацияларды енгізу кезеңінде туындайды – алдымен «қайта анықтау/қайта құру» (ағылш. redefining/restructuring), содан кейін «инновацияны түсіндіру» кезеңінде (ағылш. clarifying) [12].

Көптеген ұйымдық және экономикалық инновациялардан бас тартумен байланысты мәселелердің тән циклі бар. Инновацияның дамуы мен таралуын тежейтін ең маңызды факторлардың бірі – кәсіби қоғамдастықтың ұсынылған жаңғырту шараларын қабылдамауы болып табылады. Инновацияны қабылдамау, бір жағынан, мемлекеттің тұрақты міндеттемелерін жеткіліксіз нақтылаумен, екінші жағынан, инновациялардың өздерінің жеткіліксіз пысықталуымен байланысты. Алайда, өзгерістерге сенімсіздік негізінде «жоғарыдан» инновациясы таңылған.

«Жоғарыдан» институционалды қайта құруларды жүзеге асыруға байланысты мәселелер білім беруде қоғамдық және кәсіби коммуникацияның жоқтығын көрсетеді, осыған байланысты білім беруді жаңғыртуға жергілікті қоғамдастықтарды, кәсіби топтар мен педагогикалық ұжымдарды тарту механизмдерін қалыптастыру қажеттігі ретінде «төменнен» инновациясы танылды.

Цифрлық қоғам жағдайында оқу қызметінің тәсілдерін жаңғыртуға арналған жаңа мүмкіндіктер пайда болды. Бұл мақсаттар үшін қазіргі заманғы оқушылардың күнделікті тәжірибесінде белсенді дамып келе жатқан және қолданылатын жаңа АКТ қолданылуы мүмкін. АКТ-ны енгізу білім беруді ақпараттандыру үрдісімен тығыз байланысты, ол инновациялық үрдістер арқылы қарау кезінде екі тәсілмен іске асырылуы мүмкін: «жоғарыдан» инновация ретінде – әкімшілік әдістерді тарта отырып, жоғары деңгейде шешім қабылдау және төменгі құрылымдарға орындауға беру; «төменнен» инновация ретінде – әртүрлі иерархиялық деңгейлерде, тіпті ең төменгі деңгейлерге дейін жүзеге асырылатын ризоматикалық сипаттағы (сызықтық емес) жаңа әдістер мен өнімдерді әзірлеу, енгізу және тарату үрдісінде.

Біздің зерттеу мәнмәтінінде инновациялық үрдістер білім беруді ақпараттандырумен тікелей байланысты.

Осылайша, бірінші толқын (80-ші-90-шы жж.) мектептерді компьютерлік техникамен жабдықтаумен, оқу үрдісіне жаңа пәнді енгізумен және жаңа оқыту құралы – компьютермен жұмыс істеу үшін пән педагогтарын дайындаумен байланысты. Білім беру тәжірибесіне оқытудың жаңа құралдарын енгізу – ақпараттандырудың бірінші толқыны кезеңінің негізгі инновациялық құрамдас бөлігі.

Енгізу принципі бойынша бұл инновация «жоғарыдан» инновацияның барлық сипаттамаларына ие, яғни шешім қабылдау жоғары деңгейде жүзеге асырылды, орындау төмен тұрған құрылымдарға берілді; үрдістің мақсаттары мен міндеттері алдын ала белгілі болды. «Жоғарыдан» барлық инновациялар сияқты жаңаны енгізу үрдісі бірқатар қиындықтармен ұштасқан: педагогикалық қоғамдастықтың өзгерістерге қарсылық көрсетуі, ұсынылып отырған өзгерістерге қызығушылық танытпауы және түсінбеуі.

Ақпараттандырудың екінші толқыны (90-шы-2000 жж.) мектептердің компьютерлік паркін жаңарту бағдарламаларын іске асырумен және Интернетке қосылумен, сондай-ақ сыныптарды оқытудың қазіргі заманғы құралдарымен (мысалы, электрондық интерактивті такталармен) жарақтандырумен байланысты.

Ақпараттандырудың екінші толқыны көбінесе инновациялық білім беру тәжірибелерімен байланысты. Білім беруде компьютерді пайдалану идеясы бір пәннен тыс шығып, барлық мектептік пәндеріне таратылды. Компьютерден таза техникалық құрал ретінде жаңа буындағы электрондық оқу материалдарын әзірлеу арқылы мазмұнға көшу жүзеге асырылды. Білім беруді ақпараттандырудың осы кезеңі көбінесе қоғамның жаңа қажеттіліктерімен байланысты болды.

Бұл ретте білім берудегі инновациялық үрдістерді басқару тақырыбы бойынша қазіргі заманғы ғылыми еңбектерге шолу «жоғарыдан» инновацияның елеулі шектеуі «инновацияларға қарсылық» болып табылатынын растайды, бұл оларды енгізу кезеңінде, оның ішінде түсінбеушілікке және ұсынылған өзгерістерге мүдделіліктің болмауына байланысты бірқатар қиындықтарға әкеп соғады.

Қазіргі мектептерде ақпараттық технологиялық өзгерістер, яғни оқушыларда мобильді құрылғылардың жаппай пайда болуы және жаппай қолданылуына байланысты ақпараттандырудың үшінші «толқыны» басталды. Бұл кезең алдыңғы екі толқыннан өзгеше, үшінші толқын оқу құралы мәртебесін мобильді телефондарға берумен де, оқыту мақсаттарында мобильдік технологияларды қолдану бөлігінде педагогтардың біліктілігін арттырумен де, оқыту технологияларын өзгертумен де қолдау көрсетілмеді. Білім беру жүйесінде болып жатқан өзгерістер «төменгі сипатқа» ие болып келеді.

«Төмен» білім беру инновациясы бола отырып, ақпараттандырудың қазіргі кезеңі ақпараттандырудың толыққанды – үшінші «толқынына» айнала алады, ол жүйенің әрекеттерімен қолдау болады: басқару деңгейінде – білім беру үрдісінің сапасын бағалаудың қазіргі заманғы критерийлерін және «төменнен» білім беру бастамаларын қолдау құралдарын әзірлеу және енгізу, педагогикалық деңгейде – педагогтардың біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру және оқыту әдістемелерін өзгерту.

Көзқарастар мен тәжірибені салыстыру мобильді және желілік технологиялардың көмегімен қандай өзекті педагогикалық міндеттер шешілуі мүмкін деген қорытынды жасауға негіз болды. Олар білім беру үрдісін тұтас қамтиды және оның даралануын, оның ішінде оқушы жұмыс істейтін ортаның эмоциялық тартымдылығы есебінен қамтамасыз етеді. Дараландыру мүмкіндігі білім беру үрдісіне қатысушылар арасындағы коммуникацияның жаңа арналары қолданылатын жобалық қызмет түрлерінің бірі болып табылатын дербес және бастамашылық жұмыстардың көлемін арттыруда көрінеді, бұл қалыптастырушы бағалау үшін жаңа мүмкіндіктер ашады.

Алдыңғы кезеңде анықталған жаңа технологияларды енгізудің отандық және әлемдік тәжірибесіне сүйене отырып, негізгі жалпы білім беру деңгейінде оқушылардың оқу қызметінде мобильді және желілік технологияларды пайдаланудың кедергілерін ескере отырып және оқушылардың оқу қызметінде жаңа технологияларды пайдалана отырып шешуге болатын өзекті педагогикалық міндеттерді ескере отырып, оқушылардың оқу қызметінде мобильді және желілік технологияларды пайдалану потенциалын іске асыру шарттарының тізімі әзірленді.

Жаңа технологияларды пайдалану потенциалын іске асыру шарттары: басқарушылық деңгейде – 1) білім беру үрдісінің сапасын бағалаудың қазіргі заманғы өлшемдерін әзірлеу және енгізу; 2) «төменнен» білім беру бастамаларын қолдау құралдарының болуы; педагогикалық деңгейде – 1) педагогтардың біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру; 2) оқыту әдістемелерін өзгерту үшін мектептерде қазіргі заманғы технологияларды пайдалануға қатысты әдістемелік ұсынымдар әзірлеу болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1) «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 31 января 2017 г.
- 2) Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. 10 января 2018 г.
- 3) Федотова В.Г. Типология модернизаций и способов их изучения // Вопросы философии. 2000, № 4. - С. 3-27.

4)Цапф В. Теория модернизации и различие путей общественного развития // Социс. 1998.

5)Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения : сб. статей / Сиб. ин-т развивающего обучения. — Томск : Пеленг, 1995. — 142 с.

6)Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы) [Текст] / Ю.К.Бабанский. - Москва: Просвещение, 1982. - 192 с.

7)Соловейчик С.Л. Учение с увлечением //М.: Дет.литература. - 1976.- 213с.

8)Анохина Г.М. Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. - 2003. - №7, С. 66-71.

9)Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования //М.: Бином. Лаборатория знаний. – 2011. – 220 с.

10) Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования). Утвержден постановлением Правительство РК от 23 августа 2012 года № 1080.

11) Rogers E. M. Diffusion of innovations. – 1962. – P. 450.

12) Rogers Y., Price S. How Mobile Technologies Are Changing the Way //Mobile technology for children: Designing for interaction and learning. – 2009. – P. 120.

УДК.377. 5

Черникова Надежда Викторовна

*Преподаватель, Колледж многоуровневого профессионального образования
ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ, Россия, г. Москва*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10478](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10478)

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ СПО

Chernikova Nadezhda Viktorovna

*Teacher, College of multi-level vocational education
FGBOU VO RANEPА under the President of the Russian Federation, Russia, Moscow*

APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF SPO

Аннотация:

В статье рассматривается роль проектного метода в организации учебного процесса в образовательных организациях СПО, как возможность максимального раскрытия творческого потенциала обучающегося и как средство его самореализации. Подводятся итоги применения проектного метода в образовательном процессе за 2018-2019 учебный год.

Abstract:

The article considers the role of the project method in the organization of the educational process in educational organizations of secondary vocational education, as an opportunity to maximize the creative potential of the student and as a means of self-realization. The results of the application of the project method in the educational process for the 2018-2019 school year are summarized.

Ключевые слова: *проект, проектная деятельность, метод проектов, исследовательское направление проектной деятельности.*

Key words: *project, project activity, project method, research direction of project activity.*

Российское профессиональное образование движется по пути развития практико-ориентированного обучения. В настоящее время в практике образования активно применяется метод проектов, который успешно решает не только учебные и воспитательные задачи.

Метод проектов даёт возможность обучающимся активно проявить себя в системе общественных отношений, способствует формированию у них новой социальной позиции, позволяет приобрести навыки планирования и организации своей деятельности, открыть и реализовать творческие способности, развить индивидуальность личности.

Образовательная технология проектного обучения не является новой в педагогике, метод проектов получил широкое распространение в США к 1919 году. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными

американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком.

В России метод проектов был известен еще в 1905 году. После революции, по личному распоряжению Н.К. Крупской, метод проектов применялся в школах. С 1919 года в Москве работала Первая опытная станция по народному образованию под руководством выдающегося русского педагога С. Т. Шацкого. В 1931 г. постановлением ЦК ВКП(б) этот метод был осужден как чуждый советской школе и не использовался. И только в конце 80-х годов XX века данный метод стал востребован. В настоящее время метод проектов, возникший более ста лет назад, переживает второе рождение.

Сегодня будущему специалисту недостаточно только теоретических знаний. Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Умение

успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является основой социальной успешности. Это должно быть заложено в основу организации учебного процесса любое образовательное учреждение СПО.

Введение в образовательный процесс ФГОС СПО 3++ поставило перед учреждениями профессионального образования задачу выбора технологий и методов обучения, дающих возможность формировать у студентов общие и профессиональные компетенции [1].

В науке и практике образовательной деятельности предлагается большое разнообразие педагогических технологий, рекомендуемых для формирования компетенций у студентов.

Совместить теорию и практику в подготовке специалистов, сформировать общие и профессиональные компетенции у обучающихся, как одного из требований образовательных стандартов, помогает в своё время забытый метод проектов.

Метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом [2].

Цель метода проектов заключается в развитии профессиональных навыков.

Предназначение данного метода состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний и умений в процессе решения поставленной проблемы, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Суть метода проектов заключается в развитии интереса студентов к определенной проблеме, решение которой предполагает владением определенными знаниями. А сама разработка проекта предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний.

Для студента проект – это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала и средство самореализации. Это деятельность позволяет обучающемуся проявить себя индивидуально, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. А так же это возможность:

- научиться проводить анализ;
- научиться применять полученные знания, умения и навыки;
- продемонстрировать достигнутый результат;
- проявить инициативу и самостоятельность.

Метод проектов предполагает выполнение законченной работы, которая даёт наглядный результат, а так же формирует прочные связи студента с будущей профессиональной деятельностью и способствует активному приобретению знаний, умений, навыков и освоению компетенций.

Для преподавателя учебный проект – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать у обучающихся специфические умения и навыки проектной деятельности, а также навыки

поиска информации, самообучения, исследовательскую и творческую деятельность, а так же решить следующие задачи:

- развитие аналитических способностей;
- усиление побуждения к инновациям;
- личностное развитие, проявление инициативы и креативности;
- содействие открытому обсуждению и обмену опытом;
- развитие способности демонстрировать результативность своих планов и решений.

Работа над проектом зависит от выбранного вида проектной деятельности. Проекты бывают творческими, исследовательскими и практико-ориентированными.

Как преподаватель профессиональных дисциплин, в своей работе использую исследовательское направление проектной деятельности, которое направлено на получение научного знания, характеризующегося новизной и теоретической или практической значимостью. Проекты этого типа напоминают по структуре дипломную работу, так как требуют обозначения актуальности избранной темы и формулировки проблемы. После того, как актуальность и проблема обозначены, определяются объект и предмет исследования, ставится цель и определяются связанные с нею задачи. Исходя из этого, выдвигается гипотеза решения проблемы и описываются теоретические и эмпирические методы исследования. По завершению исследовательской работы формулируются результаты и выводы, обозначаются новые исследовательские проблемы.

Результатом применения проектного метода в 2018-2019 учебном году в работе с обучающимися по специальности 38.02.07 Банковское дело КМПО РАНХиГС стали высокие результаты двух студенческих проектов на Всероссийских конкурсах «Веление времени» и «Национальное достояние России» [3].

В ноябре 2018 года студентка 2 курса специальности 38.02.07 Банковское дело Корсакова А.Г. с проектом на тему «Технико-методологические аспекты безбумажной бухгалтерии» стала победителем V Всероссийского конкурса научных, исследовательских и творческих работ (проектов) молодежи по гуманитарным, правовым и экономическим дисциплинам «Веление времени» и награждена Дипломом победителя и Золотым знаком отличия «Национальное достояние» [4].

В марте 2019 года студентка 3 курса специальности 38.02.07 Банковское дело Лигай О.В. с проектом на тему «Современный учёт налога на имущество коммерческой организации» стала победителем XIII Всероссийского конкурса достижения талантливой молодежи «Национальное достояние России» и награждена Дипломом победителя и Серебряным знаком отличия «Национальное достояние».

Проектная работа Корсаковой А.Г. и Лигай О.В. стала фактором общения и пространством для самореализации, применения и проверки накопленного опыта. Она вывела их на подлинное сотрудни-

чество и создала условия для внутренней активности личности и развила творческое мышление. Учебный процесс для них стал лично значимым и помог раскрыть творческий потенциал и проявить исследовательские способности.

Не во всякой профессиональной деятельности есть простор для креатива. Но умение мыслить творчески поможет будущему специалисту при возникновении непредвиденных, спорных и конфликтных ситуаций.



Лигаи О. Победитель 13 Всероссийского конкурса Национальное достояние России



Корсакова А. Победитель 5 Всероссийского конкурса Веление времени

Используемая литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 февраля 2018г №67 «Об утверждении федерального государственного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.07 Банковское дело» [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /под ред. Е.С. Полат. – М: Издательский центр «Академия», 2009. - 272с.

3. Постановление Общероссийской общественной организации «Национальная система развития научной, творческой и инновационной деятельности молодежи России «Интеграция»» от 29 ноября 2018г №111

«Об утверждении результатов XLII Всероссийского конкурса научно-исследовательских, проектных и творческих работ обучающихся «Обретенное поколение – наука, творчество, духовность», XLII Всероссийского конкурса научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ обучающихся «Юность, наука, культура», V

Всероссийского конкурса научных, исследовательских работ (проектов) молодежи по гуманитарным, правовым и экономическим дисциплинам «Веление времени» [Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<http://integraciya.org/arkhivy/op/42/Postanovlenie%20111%20OP-UNK-VV%202018-2.pdf>

4. Постановление Общероссийской общественной организации «Национальная система развития

УДК 378.4

научной, творческой и инновационной деятельности молодежи России «Интеграция» от 28 марта 2019г №115 «Об утверждении результатов XIII Всероссийского конкурса достижений талантливой молодежи «Национальное достояние России» и VI Всероссийского молодежного форума «АПК-молодежь, наука, инновации»

[Электронный ресурс]. - Режим доступа:

<http://integraciya.org/arkhivy/ndr/13/Postanovlenie%20115%20NDR-APK%202019.pdf>

Шарлаимова Г.Т.

Тихоокеанский государственный университет

[DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10480](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2019-10480)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Sharlaimova G.T.

Pacific National University

DEVELOPING UNDERGRADUATES' ENGLISH WRITING SKILLS

Аннотация

В статье показана эффективность внедрения авторской методики (А. А. Егурновой) обучения культуре письменного речевого общения на английском языке в образовательную среду высшего учебного заведения. Обоснована значимость развития культуры письма для полноценного формирования профессиональной компетентности современного специалиста, удовлетворяющей запросам и стандартам мирового сообщества.

Abstract

The paper demonstrates the efficiency of implementing original teaching technique (by A. A. Egunnova) aimed at developing English writing skills in the learning environment of higher educational institutions. It justifies culture in written communication as a significant integral part of undergraduates' professional competence, which meets the requirements and standards of the contemporary global community.

Ключевые слова: *навыки письменной речи, профессиональная конкурентоспособность, требования рынка, английский язык, студенты*

Key words: *writing skills, professional competitiveness, market requirements, English, undergraduates*

Developing and improving, Russian universities are aware of the need to form their students' multicultural competencies and try to ensure that their graduates' education is highly valued in the international labor market. Multicultural competencies include knowledge of the national culture and its achievements, understanding of other people and their individualities as well as respect for others, tolerance and ability to live and cooperate with representatives of other cultures [10, 12]. In this regard, it should be noted that more attention is paid to the disciplines, providing successful formation of students as competitive professionals in the foreign-language community.

The requirements to the teaching profession today, under globalization and expansion of international relations between countries and society's information awareness and the entry of many universities (including the Russian ones) into the Bologna process, differ significantly from the requirements of a few decades ago. Today it is not sufficient for teachers to know their subject and teach it skillfully to their students. They should be able to pattern their behavior on the market conditions and adapt to them, modify, if necessary, their activity and teach students do the same [4, 5].

In particular, training teachers of foreign languages and cultures features considerable culture of

communication, literacy, including well-bred speech, as an essential constituent of professional competence. Culture of communication, in this perspective, is considered as unity of the following linguistic and extralinguistic skills [1, 6, 7]:

- ability to lead a discussion;
- ability to use expressive linguistic means under different communicative conditions;
- ability to understand humor;
- proper articulation, trained voice;
- reasonable usage of facial expressions and gestures in speech;
- ability to speak and write in standard English.

The ability to communicate not only orally but also in writing is an integral part of professional competence, a prerequisite for the professionalism of a would-be specialist. Proficiency in writing (knowledge of the basics of writing, types of writing, rules of etiquette and record keeping according to the style of a document, composition laws, techniques of persuasion, argumentation, etc.), literary editing skills, the ability to create one's own works play a very important role in training of linguists nowadays, under active development of international relations and creation of a unified

global space [2, 9]. Thus, the problem of forming culture in written English communication in would-be teachers of linguistics comes to the fore.

Moreover, the study of teaching practice and contents of basic educational programs with a major in "Linguistics and Intercultural Communication" suggests that today the process aimed at formation of culture in English written communication in higher educational institutions is slow. The main reasons why such a situation has developed, in our opinion, are the lack of flexibility and adequacy of theoretical and methodological foundation and methodological support of the process of training highly qualified linguists for the future professional activity as well as the lack of systematic, targeted training of students-linguists focused on formation of culture in English written communication.

Striving to find solutions to the mentioned problems we have implemented an original teaching technique of A. A. Egunnova [3, 8, 11], which incorporates a set of activities and practices aimed at developing and improving students' culture of writing. For instance, it includes:

- 1) Work on the structure of the written message and constant practice of writing essays;
- 2) Group discussion of the essay's problem via brainstorming, clustering or mind mapping, outlining, freewriting, etc.;
- 3) Studying the peculiarities of English and Russian punctuation by learning punctuation rules and analyzing written patterns and texts;
- 4) Studying word formation of different parts of speech by finding and correcting mistakes, choosing the most suitable synonym / antonym, identifying the meaning of phrasal verbs in contrast contexts;
- 5) Studying epithets and metaphors in order to enable students to write good topic sentences, discarding of too broad or too narrow ideas, choosing one topic out of multiple possibilities;
- 6) Analyzing the main lexical and grammatical links, making use of them in various contexts, uniting separate sentences into a paragraph;
- 7) Learning spelling rules, identifying common patterns in spelling, rectifying mistakes in essays and texts of different genres;
- 8) Studying introductory words and phrases in order to create a good description of a topic and expand evidence;
- 9) Determining the time frame of different texts by revising sequence of tenses;

Implication of the teaching technique and a set of activities mentioned above into the studying process has provided significant assistance to undergraduates in composing and assessing written works. The effect of the teaching technique includes a higher level of development of such professional traits and characteristics as:

- organization;
- quick-thinking;
- creativity;
- critical thinking;
- rich vocabulary;
- reasoned and evidence-based opinion;

- ability to find an effective solution;
- self-confidence.

When completing the writing course, the positive shift in students' knowledge and skills in English writing is evident. Only a small proportion of students may still experience some difficulties in composing essays. In contrast, the vast majority of undergraduates demonstrate a significant increase in the level of writing culture as compared with their results at the beginning of studies.

Список литературы

1. Егурнова А. А. Английские идиомы и пословицы для выражения мнения // Образование от «А» до «Я» / Образовательный портал «УчисьУчись.рф» / ООО «Учисьучись». 2017. Вып. 9. С. 90-95.
2. Егурнова А. А. Культура письменного речевого общения в обучении студентов-лингвистов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. Т. 3. С. 16-20.
3. Егурнова А. А. Методические рекомендации по написанию аргументативного эссе // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 20. С. 661-665.
4. Егурнова А. А. О реализации принципа мобильности российских студентов // Успехи современного естествознания. 2009. № 5. С. 100.
5. Егурнова А. А. Обучение культуре письменной речи как средство развития профессиональных компетенций лингвистов // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2010. Т. 2. С. 32-37.
6. Егурнова А. А. Педагогические условия формирования культуры письма у лингвистов // Высшее образование сегодня. 2009. № 12. С. 81-83.
7. Егурнова А. А. Педагогические условия формирования культуры письменного речевого общения лингвистов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 3 (35). С. 185-188.
8. Егурнова А. А. Педагогические условия формирования культуры письменного речевого общения у студентов-лингвистов: Дисс. канд. пед. наук / Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т. Комсомольск-на-Амуре., 2010. – 219 с.
9. Егурнова А. А. Формирование культуры письменной речи // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 162-165.
10. Егурнова А. А., Букетова Е. А. Коммуникативная толерантность при межкультурном взаимодействии русских и китайских студентов // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2013. № 8. С. 76-80.
11. Егурнова А. А., Шарлаимова Г.Т. Обучение письменной речи на английском языке (учебное пособие) // Успехи современного естествознания. 2010. № 2. С. 63-64.
12. Орган Е. В., Егурнова А. А. Ценностные ориентации при проведении деловых переговоров в восточной и западной культурах // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. С. 139.

Шумейко Екатерина Игоревна
магистрант, БФУ. им И. Кант, РФ, г. Калининград

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Shumeyko Ekaterina Igorevna
scientific direction: 11. Pedagogy graduate student,
Immanuel Kant Baltic federal university, named after I. Kant,
Russia, Kaliningrad

GENDER DIFFERENCES IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация

В данной статье речь идет о гендерных различиях в обучении иностранному языку, а также высказано мнение относительно наиболее эффективного метода преподавания иностранного языка мальчикам.

Abstract

This article deals with gender differences in teaching a foreign language, as well as the opinion on the most effective method of teaching a foreign language to boys.

Ключевые слова: гендерный подход; гендерные различия; интерактивный подход.

Key words: gender approach; gender differences; interactive approach.

В настоящее время в основной школе введен федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, основной целью которого является раскрытие личности учащегося, его талантов, а также формирование мотивации к самообучению и коллективной работе (ПРИКАЗ от 17 декабря 2010 г. № 1897 ФГОС). В основе стандарта лежат системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированные подходы. Для нас особый интерес представляет последний подход – личностно – ориентированный. Согласно данному подходу в центре обучения стоит учащийся и учет его личностных особенностей. Говоря о личностных особенностях, необходимо отметить и гендерные различия, о которых не упомянуто в образовательном стандарте, что, по нашему мнению, неверно. Невозможно говорить о личности ребенка, не упомянув его гендерные характеристики. Именно гендерные характеристики и особенности учитывает гендерный подход.

Изучив работы отечественных и зарубежных исследователей, мы пришли к выводу, что девочки лучше преуспевают в изучении иностранного языка, чем мальчики. Кроме того, согласно данным Рособнадзора, девочки сдают ЕГЭ лучше, чем мальчики по всем предметам, кроме математики. Также указано, что девочки чаще выбирают английский язык для сдачи ЕГЭ, чем мальчики (на 35 %). Как мы считаем, на это существует несколько причин:

1. Несоответствующая методика преподавания в школе. Современное образование ориентировано в основном на левополушарных детей. А. Л. Сиротюк в своей работе 2003 года заявила, что школьные методики развивают в основном левое полушарие, игнорируя при этом правое, которое развивает за творческое мышление обучающегося. К сожалению, спустя столько лет ситуация в шко-

лах остается прежней – методы обучения не соответствуют функциональной активности мозга правополушарных детей (в основном мальчиков). По мнению А.Л.Сиротюк, чтобы процесс обучения был успешен, необходимо:

- организовать раздельное обучение мальчиков и девочек
- определить стили обучения учащихся
- определить стиль преподавания педагога и выяснить подходит ли данный стиль к стилю учебной деятельности обучающихся (Сиротюк, 2003).

2. Мотивация. Согласно исследованиям, проведенным в Канаде, Великобритании, Австралии и США, мальчики меньше замотивированы в изучении иностранных языков, чем девочки (Kissau, Salas, 2013: 88). С целью выявления причин было проведено несколько исследований. Так, мальчикам не нравится, что они не могут контролировать процесс обучения, который контролирует педагог, как правило, женщина. Вторая причина связана с общественным восприятием мужского поведения. Довольно долгие годы считалось, что изучение языков исключительно женское занятие, поэтому многие мальчики бросают изучение языка (Kissau, 2006).

3. Разное восприятие информации. На данный момент известно, что у мальчиков более развито правое полушарие, которое ответственно за образное мышление, а у девочек - левое, которое отвечает за логическое мышление, или сразу оба (Gurian, 2010). Структурные различия в мозге девочки порождает больше перекрестных связей между полушариями мозга, что, в свою очередь, приводит к многозадачности у девочек. Мозг мальчика склонен к латерализации и компартиментализации мозговой деятельности. При обучении мальчиков необходимо проводить занятия с высоким темпом подачи материала, использовать групповые формы обучения, применять исследовательский,

эвристический методы, ориентировать на практические задачи, вовлекать в творческую деятельность. Мальчикам сложно даются многоэтапные поручения учителя, они тяжело воспринимают задания с последовательным переходом от простого к сложному (Дьячкова, 2014).

У мальчиков целостное восприятие новой информации. Новую тему им необходимо предоставлять с демонстрации схем, таблиц, ментальных карт. Они воспринимают новый материал, находя сходства при сравнении;

Девочки хорошо организованы, ориентированы на достижение цели, обладают острым мышлением, хорошо структурируют свою работу, им комфортнее работать в одиночестве.

Для девочек необходимо проводить урок в медленном темпе с повторением информации, использовать типовые задания с приложением большого объема наглядности (Баурова, 2010). У девочек дискретное восприятие новой информации. Они лучше обучаются последовательно – от простого к сложному, любят задания на повторение, легче запоминают правила и алгоритмы. Воспринимают новый материал, находя различия при сравнении.

Мальчики имеют философский склад ума, непредсказуемы и эмоциональны. Видят картину в целом, а не детали, в отличие от девочек. Предпочитают работать в группах (Ядрова, 2016: 151). О данных выводах говорится и в исследовании, проведенного американскими учеными в 2008 году. Было установлено, что при изучении языка мозг девочек показывал большую активность в области, связанной с распознаванием языка, а у мальчиков – в области визуальных и слуховых функций (Burman D., Bitan T., Booth J., 2008).

Разное отношение к коммуникации. Многие исследователи на протяжении долгих лет утверждают, что девочки и мальчики по-разному относятся к общению. Существует стереотип, что девочки более общительны, чем мальчики. Сказать так ли это на самом деле сложно, так как результаты многих исследований касаются данного вопроса противоречат. Как полагают нейропсихологи, девочки разговаривают больше чем мальчики из-за гена речи – белка FOXP2. Было обнаружено, что у девочек этого белка на 30 % больше, чем у мальчиков, следовательно, девочки разговаривают больше (Bowers, 2013).

Таким образом, изучив мнения исследователей, мы считаем, что, если в отношении девочек существующий подход к обучению английского языка является эффективным, то к обучению мальчиков подход необходимо менять. Так как считается, что у мальчиков наиболее развито правое полушарие и в большинстве своем они являются визуалами, то мы полагаем, что при обучении

английскому языку мальчиков наиболее результативным будет интерактивный подход, который является одной из разновидностей коммуникативного подхода. Как показали исследования, проведенные Национальным тренинговым центром (США, штат Мэриленд), интерактивные задания позволяют резко увеличить процент усвоения материала. Кроме того, при обучении мальчиков необходимо как можно больше использовать визуальных ресурсов, таких как видеоклипы, картинки. Также мы полагаем, что эффективным будет применение эвристических форм и методов, использование математических задач и головоломок на английском языке.

Список литературы:

1. Баурова Ю.В. Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему (научная статья) / Ю.В. Баурова // Ученые записки ПИ СГУ им. Н. Г. Чернышевского / под ред. Р. М. Шамяниной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – 100 с.
2. Дьячкова Н. А. Гендерный подход в обучении школьников // Молодой ученый. — 2014. — №20.2. — С. 14-15. — URL <https://moluch.ru/archive/79/13998/> (дата обращения: 30.06.2019).
3. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.
4. Ядрова Н. А. Влияние латеральных различий на развитие полиязычной личности учащихся вузов // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды: материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 11 апреля 2016 года. — Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. — С. 150-158.
5. Burman D, Bitan T., Booth J. Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. Published in final edited form as: *Neuropsychologia*. 2008 April; 46(5): 1349–1362.
6. Bowers, J. M., Perez-Pouchoulen, M., Edwards, N. S., & McCarthy, M. M. (2013). Foxp2 mediates sex differences in ultrasonic vocalization by rat pups and directs order of maternal retrieval. *The Journal of Neuroscience*, 33, 3276-3283.
7. Gurian M. Boys and girls learn differently: A Guide for Teachers and Parents. Jossey-Bass; Revised 10th Anniversary edition. 2010. 400p.
8. Kissau S, Salas S. Motivating Male Language Learners: The Need for “More Than Just Good Teaching” *The Canadian Journal of Applied Linguistics*: 16, 1 (2013): 88-111 (<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/viewFile/21055/24302>)
9. Kissau, S. (2006). Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review*, 62(3), 401- 422.

УДК: 342.41

Саркисян В. Г., Ярошевич Е. С.
Санкт-Петербургский Государственный Университет

“КОНЦЕПЦИЯ ПРЕЦЕДЕНТА В КОНСТИТУЦИОННЫХ СУДАХ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ”

Sarkisyan V.G., Iaroshevich E.S.
Saint Petersburg State University

“THE CONCEPT OF PRECEDENT IN THE CONSTITUTIONAL COURTS OF LATIN AMERICA”

Аннотация

В статье анализируется обусловленная дуализмом правовой системы Латинской Америки специфика доктрины конституционного прецедента латиноамериканской правовой системы, в частности, степень связанности конституционных судов своими прецедентами.

Abstract

The article analyzes the specificity of the doctrine of the constitutional precedent of the Latin American legal system caused by the dualism of the legal system of Latin America, in particular, the degree of connection of the constitutional courts with their precedents.

Ключевые слова: конституционный прецедент, Конституционный Суд, правовые системы, Латинская Америка, доктрина прецедента.

Key words: constitutional precedent, constitutional Court, legal systems, Latin America, doctrine of precedent.

Страны Латинской Америки заимствовали у романо-германского типа правовой системы судебный прецедент, который либо отчасти признаётся, либо не признаётся в качестве источника права. Поэтому западные компаративисты иногда относят латиноамериканское право к романо-германской правовой системе [1]. Тем не менее, ряд исследователей отдельно выделяют латиноамериканскую правовую систему, так как в ней смешиваются признаки романо-германской и англосаксонской правовых систем [2].

Прецедент определяется как судебное решение по конкретному делу, являющееся обязательным для судов при разрешении аналогичных дел в будущем, а судебная практика как набор существенно идентичных решения по сходному вопросу [3]. В большинстве стран Латинской Америки судебный прецедент не считается источником права, однако данные страны, заимствовали у США принципы построения и функционирования судебной системы, что сказалось и на формировании доктрины прецедента.

Так или иначе, остается дискуссионным вопрос, в какой степени и форме признается обязательность конституционного прецедента самими судами. Обязательность конституционного прецедента и связанность им судов, проявляется в наличии или отсутствии возможности осуществления полномочий судьи по изменению своих прецедентов, отступления от их применения или их изменения, в частности, при выполнении определенных требований [4].

Именно конституционные суды среди других национальных судов имеют больше всего оснований следовать принципам прецедентного права [5]. Тем не менее, вопрос об обязательности прецедента

в латиноамериканской правовой системе неоднозначен, а степень значимости конституционной прецедентной практики варьируется в различных странах Латинской Америки, в зависимости от характера доктрины.

В соответствии со ст. 230 Конституции Колумбии [6], судьи, в своих решениях, подчиняются только верховенству закона, а прецедентное право, общие принципы права и доктрина являются вспомогательными критериями судебной деятельности. Тем не менее Колумбийский Конституционный Суд установил, что его прецеденты обязывают остальные суды и иных властных субъектов следовать им сразу же после их вынесения. Данная конституционная норма стала со временем толковаться Судом расширительно. Суд следует той позиции, что разрешение конкретного дела должно производиться в соответствии с прецедентной практикой, а отход от прецедентов возможен только при наличии веской и обоснованной аргументации [7]. Данный подход предполагает «относительную силу прецедента», так как хоть и обязывает суд следовать собственной практике, все же оставляет возможность для отхода от неё. Прецедент Конституционного суда устанавливается одним постановлением. В части формирования прецедента в доктрине часто ссылаются на набор единообразных решений по одной и той же правовой проблеме – повторение *ratio decidendi* в нескольких постановлениях. Тем не менее, КС не рассматривает такое неоднократное установление правовой позиции в качестве обязательного требования к формированию своих прецедентов.

В отличие от Колумбии, где традиция Конституционного прецедента является результатом развития практики Суда, в Перу правовое регулирование Конституционного прецедента устанавливает

Конституционный Процессуальный Кодекс [8], который содержит правило о связанности судей толкованием конституционных положений и принципов. Пункт 3 ст. VI указывает на то, что судьи толкуют и применяют нормы права в соответствии с конституционными принципами и толкованием этих норм, вытекающим из решений КС. Эта норма устанавливает обязательную силу для всех судей, критериев толкования конституционных положений и принципов, которые Суд устанавливает в своей практике [9]. Для наличия практики требуется наличие трех или более прецедентов по одному и тому же вопросу для достижения ее обязательного эффекта, в то время как прецедент обретает обязательную силу сразу после вынесения единичного решения. Практика Конституционного суда обязательна, а толкование нормы на основе прецедентного права Суда должно осуществляться без изменения основных положений судебной практики Конституционного суда [10].

Тем не менее, Конституционный Суд в своих решениях отмечает то, что степень его связанности предыдущими решениями не абсолютна, так «если в конкретном случае толкование, изложенное Судом в практике, может быть им усовершенствовано, то степень его связанности своими решениями уменьшается, для обеспечения наилучшего толкования норм и защиты конституционных ценностей» [11].

Согласно ст. 192 и 193 закона Об Ампаро [12], имеющие обязательную силу решения Верховного Суда en banc имеют силу для всех судов на территории Мексики, включая его собственные палаты. Прецедентная практика Верховного Суда Мексики [13] признается обязательной в зависимости от типа рассматриваемого спора и количества голосов судей за принимаемое решение. При наличии противоречащих друг другу позиций палат ВС, Суд «en banc» (всеми судьями) имеет право урегулировать противоречие. Решения в виде разъяснений коллизий правовых позиций судебных коллегий Верховного Суда также представляют собой прецедентное право. В процессах ампаро обязательность решений определяется количеством голосов судей и включения их в категорию «тезисов». Еще одним механизмом создания прецедентного права (наряду с решениями по спорам о неконституционности, разрешением споров между палатами ВС в отношении правовой позиции и замены прецедента) является вынесение пяти судебных решений, не прерванных противоположной правовой позицией при условии наличия необходимого кворума судей. Признание обязательности определенных решений ВС тем не менее означает невозможности отхода суда от собственной практики и ее изменения.

Таким образом, в рассматриваемых правовых системах конституционный прецедент признается

как обязательный. В одних странах нормативно, а в других в практике Конституционного Суда закрепляется обязанность Конституционного (Верховного Суда) следовать собственным решениям.

Литература:

[1] Саидов А. Х. Сравнительное правоведение и источники права / Вестник университета имени О.Е. Кутафина Вектор юридической науки №3 2016 с. 25-38.

[2] Рене Давид. Основные правовые системы современности / Перевод с французского доктора юридических наук профессора В.А. Туманова. Москва: Прогресс, 1988 г.

[3] Марчук Н.Н., Никонов А.С. Особенности конституционного развития... Вестник РУДН, серия Юридические науки, 2012, № 5, с 79-81.

[4] Остапович И.Ю. Судебные органы конституционного контроля как «негативный законодатель» в современной практике зарубежных стран. // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения № 4 — 2015 / Конституционное право, конституционный судебный процесс, муниципальное право. с. 569-576.

[5] Обязанность следовать собственным прецедентам в практике конституционных судов Западной Европы / Белов Сергей Александрович // Журнал конституционного правосудия. - 2018. - № 5. - С. 19-25.

[6] Constitución Política de Colombia de 1991 Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Edición especial preparada por la Corte Constitucional.

[7] Corte Constitucional de Colombia Sentencia No. T-260/95 [Электронный ресурс] // Corte Constitucional de Colombia: [<http://www.corteconstitucional.gov>].

[8] Código Procesal Constitucional Ley № 28237.

[9] Sentencia Exp. № 3741-2004-AA/TC <https://tc.gob.pe/jurisprudencia/2006/03741-2004-AA.pdf> (Caso Ramón Salazar Yarlenque). Fundamento 42.

[10] García Toma, Víctor, “Las Sentencias Constitucionales: El precedente vinculante”. El Precedente Constitucional Vinculante en el Perú. Análisis y Doctrina Comparada”, 2da Ed., Adrus Editores, 2014. Pág. 82

[11] Sentencia del Tribunal Constitucional Expediente N° 4853-2004-PA/TC.

[12] Ley de amparo, reglamentaria de los artículos 103 y 107 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de abril de 2013). Texto vigente (Última reforma publicada DOF 15-06-2018).

[13] п. 2 ст. 192 Ley de amparo, reglamentaria de los artículos 103 y 107 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 2 de abril de 2013).

*Пантелеева Н.Г.,**кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольное образование
факультета психологии МГОУ, член-корреспондент МАНПО*

**ПЕДАГОГ ДЕТСКОГО САДА – КЛЮЧЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПО СОЗДАНИЮ УСЛОВИЙ
УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА –
ДОШКОЛЬНИКА**

*Panteleeva N.G.,**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pre-School Education
Faculty of Psychology MGOU, Corresponding Member of MANPO*

**TEACHER OF THE CHILDREN'S GARDEN - KEY PERSONALITY ON CREATING THE
CONDITIONS OF SUCCESSFUL DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT OF THE MODERN
CHILD - PRESCHOOL DAUGHTER**

Аннотация

В статье предпринята попытка охарактеризовать значимость и образованность профессии педагога детского сада на современном этапе. Важно не только получить однажды специальное педагогическое образование, но и постоянно заниматься самообразованием и самосовершенствованием в соответствии с современными требованиями, чтобы достигнуть результатов деятельности, прийти к высокому уровню ее профессионализма.

Abstract

In this article an attempt is made to describe the importance of education and profession a kindergarten teacher at the present stage. It is important to not only get once a special education teacher, but also constantly to be engaged in self-education and self-improvement in accordance with modern requirements to achieve performance, come to a high level of her professionalism.

Ключевые слова: педагог детского сада, современные требования, профессиональная деятельность, модернизация, современный ребенок, условия развития и саморазвития.

Keywords: teacher kindergarten, modern requirements, preparation activities, modernization, modern child development conditions and self-development.

*Только творческий педагог может развить
творческое начало в ребенке.
В.А.Сухомлинский*

Важной задачей, стоящей перед дошкольными образовательными организациями, является обеспечение качества образования (первый уровень системы российского образования), это не только соответствие государственному Стандарту, но и успешная развивающая деятельность самого детского сада. Практика введения ФГОС дошкольного образования выявила ряд проблем, многие из которых решены. Однако опорой всех реформ является педагог – ключевая личность, обеспечивающая необходимые условия для развития и саморазвития детей, предусмотренные Стандартом. Поэтому встает задача реорганизации системы повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях, направленная на запросы современной образовательной практики.

Профессиональная деятельность педагога детского сада требует специального образования, т. е. овладения системой специальных знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения функций, связанных с этой профессией. Этими знаниями и умениями надо овладевать постоянно, изучая теоретическую и практическую психологию и педагогику, занимаясь самообразованием и самосовер-

шенствованием, чтобы достичь высоких результатов деятельности, прийти к соответствующему уровню профессионализма. Одна из важнейших характеристик педагогической деятельности - ее совместный характер: она обязательно предполагает педагога и того, кого он учит, воспитывает, развивает. В этой деятельности соединяются самореализация педагога и его целенаправленное участие в изменении обучаемого (уровня его обучения, воспитания, развития, образования). Это необычайно нужна в любом обществе, востребованная всем ходом социокультурного развития профессия. Педагогическая деятельность, как ни один другой вид человеческой деятельности, связана с общей культурой человека, она осуществляет целенаправленное воспроизводство человека, выполняет функции культурного наследования, социализации личности, управления процессами ее становления и развития. Специфика целенаправленности педагогической деятельности заключается в ориентации на «созидание человеческого в человеке».

В исследованиях по психологии и педагогике в деятельности педагога детского сада традиционно выделяется ряд качеств, рассматриваемые как профессионально важные: педагогический такт, педагогическая наблюдательность, уважение к ребенку, индивидуальный подход и т.д. Признавая необходимость этих качеств, мы считаем главным в работе педагога его педагогическую позицию - установку

на ребенка. В настоящее время установка на ребенка понимается как педагогика сотрудничества и педагогика развития, использующая личностно-ориентированную модель воспитания. Это гуманистическая педагогическая позиция педагога, которая возможна в процессе общения и взаимодействия с детьми. Выстраивая позицию «Педагог - ребенок» необходимо помнить правила – понимание, принятие, признание уникальности ребенка и его индивидуальности. В педагогической практике переориентация стиля общения на личностно-ориентированную модель воспитания идет с большим трудом, на первый план выдвигаются требования: «Подшли ко мне», «Все смотрят на меня» и т.д. А порядок в группе достигается не дисциплинарными методами, а индивидуальным обращением к ребенку, поощрением его деятельности, педагогической поддержкой, внесением новизны. Дисциплина в группе – это общая организация жизни детей в привлекательных видах деятельности, внимание к каждому ребенку. Ситуации в группе, когда одни занимаются интересными делами, а другие свободны, доставляют педагогу определенные трудности. Вот здесь особенно важно доброжелательное общение, постепенно приучать, чтобы дети считались с другими, умели занять себя интересным делом. Отсутствие необходимой подготовки педагогических кадров на современном этапе приводит к неправомерному употреблению дисциплинарных методов взаимодействия, непониманию задач, содержания и методики воспитания. Для выбора действенных способов взаимодействия важно понимать, что социальная ситуация развития детей изменилась, изменились и сами дети, они стали другие. Поиск эффективных путей сотрудничества всех субъектов образовательных отношений является актуальной задачей современного ДОО – установка на личностно-ориентированное взаимодействие и диалогичность в педагогической работе с детьми. Не обучать, а развивать личность ребенка в разных видах деятельности, обогащая жизненное пространство. Развивающее обучение характеризуется осмысленным усвоением знаний, активностью и самостоятельностью детей в поиске решения различных задач. Средством сотрудничества между детьми является создание комфортной среды для коммуникативного и познавательного развития, это образовательные отношения, в которых происходит обмен информацией, чувствами, переживаниями, что обогащает их. Активное включение детей в поисковую ситуацию способствует организации их совместной деятельности, вносит вклад в общее дело, проявляя при этом самостоятельность и инициативу. Педагог организатор детской активности, создатель ситуации развития и саморазвития детей.

Видный ученый современности Н.Е.Веракса, выступая на Всероссийском форуме работников дошкольного образования «Ориентиры детства» в Москве 20 августа 2018 г. заявил: «Наша система дошкольного образования имеет безусловные традиции и достижения в области содержания, и мы теперь ищем новые пути подготовки педагогов: тренинги, способы общения педагога и ребенка,

разрабатывая новые направления». Он добавил, что в системе дошкольного образования нужно создать пространство детской реализации. Это требует переориентировки всех участников образовательного процесса (педагогов, родителей) для поддержания детской устремленности сделать что-то полезное. Если нам это удастся, ребенок начнет двигаться в таком направлении, которое позволит обществу сделать фундаментальный шаг в будущее. Другими словами, на современном этапе педагогу недостаточно простого исполнения своих обязанностей, возрастает значимость деловых качеств, как компетентность, чувство нового, инициативы, педагогическая смелость и готовность брать ответственность. Считаем, что ДОО – практическая площадка для воплощения новых образовательных идей, формирования детско-взрослых отношений и сотрудничества. Нельзя достичь требуемого результата старыми способами организации педагогического труда.

Современная образовательная концепция (А.Г.Асмолов, В.Т.Кудрявцев, Н.Б.Крылова, Д.И.Фельдштейн и др.) выдвигают новые задачи воспитания:

- учиться жить в команде со сверстниками, принимая ответственность;
- учиться активно осваивать информацию, подерживая познавательные вопросы;
- организовывать условия для саморазвития ребенка.

Миссия педагога детского сада заключается в сотворении личности и осуществляет две функции: адаптивную (приспособление к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации) и гуманистическую (развитие личности ребенка, его творческой индивидуальности). Для исполнения этой миссии на современном этапе требуется иной подход к профессии педагога детского сада: недостаточно однажды получив педагогическое образование, быть в профессии, сегодня нельзя научиться на всю жизнь, требуется совершенствовать профессиональную подготовку, используя возможности дополнительного непрерывного образования и саморазвития. ФГОС дошкольного образования призывает педагогов к совершенствованию педагогического мастерства, осознанию значимости своей социальной миссии и обеспечению полноценного воспитания детей, их психологическую защиту. Для повышения качества образования важен профессиональный рост педагога – это целая программа, слагающаяся из академической подготовки – владеть анализом педагогической деятельности, чтобы корректировать педагогическую деятельность и работать в режиме проектирования, без которого невозможно развитие способностей детей. Владеть профессиональными и социально-личностными качествами – организация жизненного пространства детей, вовлечение родителей в детскую деятельность как равных партнеров, внедрение интеграционных форм организации образовательного процесса, вариативный подход к организации индивидуальных форм работы с детьми,

доверительное взаимодействие, обсуждение ситуаций, сотрудничество, развитие инициативы детей в условиях диалога, создание культуры группы и т.д. Для формирования педагогического творчества сегодня важно, чтобы обучение педагогов детского сада было непрерывным, используя в совокупности: курсы повышения квалификации, стажировочные площадки, проблемные семинары, вебинары, научно-практические конференции, дополнительные программы профессиональной переподготовки и др. Другая сторона профессионализма и творческого роста педагогов – успехи детей, высокий уровень их развития по возрастным показателям освоения программы.

По утверждению современного исследователя А.В.Найбауэр повысить эффективность педагогического труда можно на основе интеграции формального (традиционная форма – курсы повышения квалификации), неформального (вариативные формы повышения квалификации) и информального (дистанционное повышение квалификации, Интернет) в системе дополнительного образования. В настоящее время дополнительное профессиональное образование педагогов ДОО является ресурсом, характеризующийся возможностью совершенствоваться, перестраиваться и адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим условиям [4, 98].

Профессионализм – первый признак культуры труда, это значит, что дело, порученное человеку, должно быть выполнено качественно в соответствии с квалификацией и специальной подготовкой. Отсюда, стремление педагогов глубже овладеть своей профессией, осознание значимости своей социальной миссии, совершенствуя педагогическое мастерство и добиваясь высокого качества труда. Завтрашний день развития общества во

многом определяет мировоззрение педагогов детского сада, которые сегодня воспитывают подрастающее поколение.

Используемая литература

1.Асмолов А.Г. **Что я думаю о детях:** образование и воспитание в меняющемся мире. -2 изд, доп. М.: ФИРО, 2012.

2.Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2008 - 71с.

3.Кудрявцев В.Т. и др. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. М.: МАКС Пресс, 2005. -390с. – 382с.

4.Найбауэр А.В. О формальном образовании педагогов дошкольных образовательных организаций //Дошкольное воспитание. 2016. № 12.С.98-102.

5.Найбауэр А.В.Развитие и перспективы неформального образования педагогов ДОО //Дошкольное воспитание. 2017. № 8. С.79-82.

6.Найбауэр А.В. Что мы упускаем в нашей профессии? //Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С.85-91.

7.Приказ Минобразования МО от 2.09.2014 № 3986 «О создании условий для непрерывного педагогического образования и развития региональной системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы образования в Московской области» // с изменениями от 3.08.2015 № 4116.

8.Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК. - 2010.

УДК 37.01

Калашикова С.С.,

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры «Педагогика и психология»

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Пензенского государственного университета, Россия, г. Пенза

Крохина Е.С.

студент 2 курс, факультет «Физико-математических и естественных наук»

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Пензенского государственного университета, Россия, г. Пенза

ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ И УЧАСТИЮ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ ШКОЛЫ

*Kalashnikova S.S.**Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of the Department "Pedagogy and Psychology"
Pedagogical Institute. V.G. Belinsky Penza State University, Russia, Penza**Krokhina E.S.**Student 2 course, Faculty of Physics, Mathematics and Natural Sciences
Pedagogical Institute. V.G. Belinsky Penza State University, Russia, Penza*

DIAGNOSTICS RELATIONS TO THE ORGANIZATION AND PARTICIPATION IN THE EDUCATIONAL WORK OF PATRIOTIC ORIENTATION OF STUDENTS AND SCHOOL TEACHERS

Аннотация

Аннотация: В данной статье рассматривается диагностический этап организации работы. Определяются понимание патриотизма как явления, направления воспитательной работы и его существенных свойств; отношение и мотивы обучающихся школ и студентов - будущих учителей, опытных педагогов к участию в воспитательной работе патриотической направленности; выявляются наиболее значимые агенты влияния при организации по гражданско-патриотическому воспитанию школьников.

Abstract

In the article is discussed the diagnostic stage of work organization. The understanding of patriotism as a phenomenon, the direction of educational work and its essential properties are determined; attitudes and motives of students and future students, future teachers, experienced teachers to participate in the educational work of a patriotic orientation; the most significant agents of influence are identified in the organization of civil-patriotic education of schoolchildren.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, диагностика, воспитательная работа отечества, нравственные чувства.

Key words: patriotism, patriotic education, diagnostics, educational work, fatherland, moral feelings.

В теории и практике отечественной педагогики проблеме воспитания патриотизма посвящено немало исследований. Обращение к понятию «патриотизм» имеет давнюю теоретическую традицию осмысления. К.Д. Ушинский [6, с. 246], А.С. Макаренко [3] видели необходимость в формировании патриотизма подрастающего поколения как средства для сохранения культурных традиций, исторического наследия России. В.А. Сухомлинский, одной из главных воспитательных задач школы считал подготовку учащихся к простому, будничному, повседневному труду для общества, как к патриотической деятельности, причем сама деятельность детей, организуемая педагогом с данной целью, представляет движущую силу формирования личности растущего гражданина. [5, с. 132]

Модернизация работы по патриотическому воспитанию в последнее время становится одним из приоритетных направлений образовательной политики России, что нашло отражение в Законах РФ, государственных программах и проектах. Так, в законе «Об образовании в РФ» в качестве одного из основных приоритетов государственной политики в сфере образования объявлен принцип «воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования». [1]

Примером служит и проект государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», основные ориентиры которого сохраняют сложившиеся

за последние десятилетия традиции патриотического воспитания и обеспечивают непрерывность воспитательного и социокультурного процесса формирования патриотического сознания российских граждан. Новизной программы являются стратегия укрепления позиций России на международной арене и обеспечение национальной безопасности, а также придание процессу патриотического воспитания динамики, соответствующей инновационным процессам развития российского общества. [2]

На наш взгляд, диагностика отношения к организации и участию в воспитательной работе патриотической направленности обучающихся и учителей школы становится важной и неотъемлемой частью организации и реализации воспитательной работы, т.к. результаты диагностики служат основой для грамотной организации и реализации системы нравственного, в том числе патриотического воспитания в школе.

С учетом важности диагностического этапа организации воспитательной работы патриотической направленности, нами, на базе МБОУ СОШ №4 г. Никольска Пензенской области и Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» был проведен опрос школьников, учителей, студентов – будущих учителей. Всего в исследовании приняло участие 147 человек: 54 школьника, 22 учителя школы, 71 студент.

Для нас было важно определить следующие позиции по уровню знания, отношения и готовности школьников, будущих учителей и уже опытных педагогов в области патриотического воспитания:

- понимание патриотизма как явления, направления воспитательной работы и его существенных свойств;

- отношение и мотивы обучающихся школ и студентов - будущих учителей, опытных педагогов к участию в воспитательной работе патриотической направленности;

- выявление наиболее значимых агентов влияния при организации воспитательной работы патриотической направленности.

Исходя из задач нашего исследования, нами была предложена адаптированная анкета Д.В. Григорьева «Отечество моё – Россия» для обучающихся, а также авторская анкета для учителей.

Первый блок нашего исследования, касающийся позиции понимания патриотизма и его характеристик, включал в себя следующие вопросы:

- Как вы для себя определяете понятие патриотизма;
- В чем проявляется патриотизм;
- Кто, по вашему мнению, должен заниматься патриотическим воспитанием;
- Как часто, по вашему мнению, нужно применять элементы патриотического воспитания в своей работе с детьми.

На вопрос «Как вы для себя определяете понятие патриотизма» мы получили следующие результаты: более половины респондентов (53%) выбрали ответ: «Любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни»; 35% считают, что патриотизм в первую очередь – это «Стремление трудиться для процветания Родины, для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире»; 34% - «Бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения».

На вопрос о том, в чем проявляется патриотизм, были получены следующие результаты: 38% - «В праздновании исторических событий и юбилеев»; 35% - «В участии в деятельности патриотических организаций»; 33% - «В укреплении семьи и воспитании детей в духе патриотизма»; 9% - «В разговорах и беседах со знакомыми на патриотические темы». Педагоги школы (77%) выбрали ответ - «Формирование гражданственно-патриотического отношения и чувства сопричастности к семье, городу, стране, к природе родного края, к культурному наследию своего народа».

Школьники и студенты (58%), отвечая на вопрос «Кто, по вашему мнению, должен заниматься патриотическим воспитанием», отметили первостепенное значение влияния семьи, на втором месте у обучающихся влияние школы - 31%, 11% - государства. Интересно, что учителя с опытом работы также самым влиятельным институтом патриотического воспитания называют семью - 55% респондентов.

На основании всего вышесказанного, можно утверждать, что чувство патриотизма, как эмоционально окрашенное и практически направленное отношение к своей Родине, у наших респондентов

выступает в качестве внутреннего побудителя активности. Педагоги школы готовы уделять времени работе патриотической направленности с детьми.

Далее нас интересовала готовность школьников и студентов, а также учителей школ к участию и реализации воспитательной работы патриотической направленности.

Отвечая на вопрос "Считаете ли Вы себя патриотом?", к сожалению, только треть (30%) считают себя патриотами, 46% обучающихся сомневаются; 10% детей по каким - либо причинам не относят к себе понятие "патриот". При этом 64% обучающихся считают, что сегодня нужно больше времени уделять патриотическому воспитанию. Затрудняются ответить – 32%. Только два человека не считают, что сегодня нужно больше времени уделять патриотическому воспитанию. Все опрошенные учителя школы (100%) считают актуальной проблему патриотического воспитания детей, при этом 59% учителей считают необходимым уделять ежедневное внимание проведению мероприятий патриотического характера.

Учителя школы (64%) при ответе на вопрос «Какие факторы, на Ваш взгляд, затрудняют качественное патриотическое воспитание в школе», отметили: - «Отсутствие интереса к патриотическому воспитанию со стороны родителей»; 23% - «Недостаточно развита материальная база: мало пособий, игр, книг, и т.д.»; 18% - «Знания, касающиеся патриотического воспитания, даются детям стихийно, отрывочно, без логической связи». Никто из учителей не отметил отсутствие заинтересованности педагогов в патриотическом воспитании детей.

Отвечая на вопрос «Что на сегодняшний день в большей степени может повлиять на качественное улучшение патриотического воспитания детей и молодежи?», ученики школ и студенты ответили: 48% - «Оказание помощи патриотическим объединениям, клубам, другим организациям патриотической направленности». Значительная часть – 20% считают, что важно - «Добиться коренного изменения отношения к патриотизму и патриотическому воспитанию в средствах массовой информации». Практически столько же - 19% - считают, что необходимо «Коренным образом изменить отношение к проблеме патриотизма и патриотического воспитания со стороны руководства государства, правящей политической элиты». Наименьшее количество респондентов (6%) выбрали ответ «Предоставить больше возможностей Русской Православной Церкви для религиозно-патриотического влияния на общество».

Учащиеся, отвечая на вопрос: «В каких мероприятиях Вы бы хотели и могли бы участвовать», наибольшее значение придают таким мероприятиям, как: 48% - встречи с ветеранами, 32% - военно-спортивные игры, 19% - фестивали и конкурсы патриотической направленности. Наименьшее количество респондентов хотели бы участвовать в работе патриотических клубов, центров (8%). Напомним, что почти половина респондентов (48%) учащихся школ и студентов педагоги-

ческого вуза считают именно оказание помощи патриотическим объединениям, клубам, другим организациям патриотической направленности перво-степенным условием развития патриотического воспитания.

На вопрос «В какой степени, на Ваш взгляд, оказывают влияние на формирование патриотических ценностей у школьников следующие направления патриотического воспитания» были получены следующие результаты: 65% - «Встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, локальных войн», 26% - «Личный пример», (25%) – «Фестивали и конкурсы патриотической направленности», 23% - «Литература», «Военно-спортивные игры» - 19%. Ответ «Выставки патриотической направленности» прозвучал в ответах 10 раз, что также может быть значимым при оценке влияния мероприятий патриотической направленности на формирование мировоззрения молодежи.

Проанализировав ответы относительно содержания патриотического воспитания школьников, мы можем сказать, что: 56% - считают своим долгом оказывать посильную помощь пожилым и престарелым людям; 49% - проявляют бережное отношение к историческому наследию страны; столько же стремятся поступать достойно, уважая достоинство других; почти четверть опрошенных школьников - 26% стараются следить за современными политическими событиями в нашей стране; 26% - участвуют в общественной жизни образовательной организации (города, страны); 23% - готовы вести шефскую или волонтерскую деятельность.

Таким образом, мы можем констатировать, что большинство респондентов считают себя патриотами, признают необходимость уделять больше внимания патриотическому воспитанию. Анализ результатов также показал, что на момент проведения диагностики у 35% детей есть желание работать в школьном музее трудовой и боевой славы. Отметим, что 21% опрошенных школьников не поддерживают эту идею, 45% респондентов затрудняются ответить.

Третий блок нашего исследования помог определить наиболее значимых агентов влияния при организации воспитательной работы патриотической направленности.

На вопрос «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших патриотических чувств» более половины (54%) детей отвечали, что наибольшее влияние оказывают родители, 35% - школа; 32% - окружающие люди, меньшее влияние – СМИ (12%). Напомним, что учителя также отмечают первостепенное значение влияния семьи.

Параметр «друзья» прозвучал в ответах лишь два раза, что, на наш взгляд, может свидетельствовать о незначительном влиянии на сегодняшний момент ровесников на формирование патриотических взглядов школьников.

Мы согласны с мнением А.Ю. Парашина, которое подтверждается нашими данными, что нравственные идеалы и патриотические чувства начинают формироваться в семье. «С самого раннего

возраста необходимо воспитывать в личности высокие морально - нравственные устои, прививать уважение к культурному наследию своего народа, готовность к самопожертвованию на благо Отечества». [4].

Подводя итоги выполненной работы, мы убедились в том, что на сегодняшний день, проблема патриотического воспитания школьников является актуальной. Экспериментальная часть нашего исследования осуществлялась с целью изучения эффективности педагогических условий воспитания патриотических чувств у обучающихся. Проведенная диагностика выявила ряд проблемных тем, затрагивающих патриотическое воспитание в школе. Мы выяснили, что уровень сформированности гражданственности и патриотизма у обучающихся можно определить как «средний».

Анализируя в целом понимание необходимости формирования патриотических чувств у детей, можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время патриотизм как у детей, так и у взрослых идентифицируется с такими качествами личности, как бескорыстная любовь к большой и малой Родине; готовность выполнять свой гражданский долг и трудиться для процветания страны; толерантность национальная и религиозная, верность традициям и культуре; общественно значимые деятельность и поведение. Эти качества дополняют основные структурные компоненты патриотизма: патриотическое сознание, чувства, отношения и деятельность. Патриотизм выступает как единое целое гражданственности, духовности и социальной активности личности.

2. В современной школе значительное внимание уделяется решению задач формирования патриотических чувств детей, однако, педагоги отмечают, что работа часто осуществляется стихийно и при этом недостаточно подготовлена материальная база.

3. На наш взгляд, более активно необходимо вовлекать родителей в воспитательную работу патриотической направленности, используя воспитательный потенциал и возможности семьи: проводя просветительскую работу среди родителей обучающихся, привлекая их к организации и участию в совместных делах класса, школы, города, региона.

На основании полученных результатов могут быть внесены коррективы в модель воспитательного взаимодействия в системе патриотического воспитания школьников.

Библиографический список:

1. Закон Российской Федерации "ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЗАКОН ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ" от 29.12.2012 № 273 // Российская газета. 31.12.2012 г. № 303. Ст. 3.
2. Постановление Правительства РФ "О государственной программе "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы" от 30.12.2015 № 1493 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 2015 г.

3. Верещагина Н. И. Проблема воспитания патриотизма в отечественной педагогической мысли // Самарский научный вестник. – 2016. – №. 3 (16).

4. Парашин А. Ю. Состояние патриотического воспитания молодежи в современном российском обществе // Социология власти. 2007. №2.

5. Першонкова Е. А., Лапшина И. В., Панова В. А. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЛОНТЁРСКОГО

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА «ФРОНТОВАЯ АРТИСТИЧЕСКАЯ БРИГАДА «СОЛДАТЫ ПОБЕДЫ» // Редакционная коллегия. – 2019. – С. 132.

6. Рыбаков А. В. Идеи патриотизма в ретроспективе отечественной научной мысли // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №. 4. – С. 246-246.

Colloquium-journal №15(39), 2019

Część 7

(Warszawa, Polska)

ISSN 2520-6990

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku angielskim, polskim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 20 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej dziennika.

Wysyłając artykuł do redakcji, Autor potwierdza jego wyjątkowość i bierze na siebie pełną odpowiedzialność za ewentualne konsekwencje za naruszenie praw autorskich

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**

Ewa Kowalczyk

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** Profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego, dyrektor programu k. e. n.
- **Jemielniak Dariusz** - prof. dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Henryka Danuta Stryczewska** - prof. dziekan Wydziału Elektrotechniki i Informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Mateusz Jabłoński** - Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** - prof. , dziekan Wydziału Elektrotechniki i Informatyki Politechniki Lubelskiej i prof. Zbigniew Grądzki, prorektor ds. Nauki.
- **Sani Lukács** — eötvösa Loránd University, Faculty of Social Sciences, phd in sociology7
- **Király Tamás** — Szegedi Tudományegyetem, gyógyszerésztudományi Kar, phd gyógyszertár9
- **Gazstav Lewandowskij** — węgierski uniwersytet sztuk pięknych, Graficzny wydział / Specjalizacja w dziedzinie projektowania graficznego.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - k.arh., Profesor nadzwyczajny w Katedrze Projektowania Środowiska Architektonicznego, Kijowski Narodowy Uniwersytet Budownictwa i Architektury

« Colloquium-journal »

Wydrukowano w « Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland »

E-mail: info@colloquium-journal.org

<http://www.colloquium-journal.org/>