



III Международная научная конференция

# ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ



Краснодар

УДК 37(063)

ББК 74

О-23

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

*М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова*

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственные редакторы: *Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса*

Международный редакционный совет:

*З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан) К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Кыят Э. Л. (Турция) Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)*

**Образование:** прошлое, настоящее и будущее : материалы III Междунар. науч. конф. О-23 (г. Краснодар, август 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – iv, 86 с.  
ISBN 978-5-9909746-9-2

В сборнике представлены материалы III Международной научной конференции «Образование: прошлое, настоящее и будущее».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)

ББК 74

## СОДЕРЖАНИЕ

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

**Желнова Е.С.**

Диалог культур посредством культурной диффузии. Внеклассное мероприятие (школа ЮНЕСКО)..... 1

**Пешков Д.В.**

Психологическая подготовка спортсмена-стрелка из штатного боевого оружия..... 3

**Чебаева Л.П., Хусаенова А.А., Насретдинова Л.М.**

Формирование позитивного имиджа медицинского работника..... 5

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

**Семчук Е.В.**

Психолого-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева..... 7

## СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

**Головина Е.В.**

К вопросу о тенденциях полиязычного образования..... 9

**Обмоина А.В., Папикян Т.А.**

Важность создания единой системы оценки качества образования на примере международного проекта ANELO..... 10

**Папикян Т.А., Обмоина А.В.**

Состояние системы образования в современной России и ее актуальность..... 13

## ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Маишева В.П.**

Сложности при адаптации ребенка в детском саду..... 16

**Травкина О.В., Гончарова Е.А.**

Консультация для родителей «Земля – наш общий дом»..... 18

## ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Болотова Н.П., Марова Л.В.**

Имидж как фактор успешной профессиональной деятельности педагога-психолога..... 20

**Захарова Л.Н., Черкасов В.А.**

Особенности формирования и современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности учащихся как основа формирования языковой компетенции..... 21

**Кузьменко Е.В.**

Рабочая программа элективного курса по математике в 7 классе..... 24

**Лонская Н.А., Савина Т.В.**

Создание комплексной системы здоровьесбережения и здоровьесозидания в школе – одно из условий реализации федеральных государственных образовательных стандартов..... 30

**Соловьёва Е.В., Юшинова Л.Я., Гащенко Ю.С., Воронько О.А., Махонина О.С.**

Мы в ответе за память о них... .. 32

**Хаустова В.Н., Гладкова Н.А., Бондаренко И.В.**

«Золотое сечение» – божественная пропорция..... 37

<b>Хаустова В.Н., Мальцева Н.Н., Губарева Е.Г.</b> Особенности обучения младших школьников решению текстовых задач для развития аналитической деятельности . . . . .	39
<b>ДЕФЕКТОЛОГИЯ</b>	
<b>Зинякова А.А.</b> Выявление типичных ошибок письма у детей младшего школьного возраста с билингвизмом . . . . .	41
<b>ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Билеменко М.С.</b> Взаимосвязь уровня интеллекта и креативности у студентов творческой специальности «Дизайн (по отраслям)» . . . . .	44
<b>Сницер Ю.А.</b> Использование технологии «кейс-метод» для формирования общих компетенций в процессе изучения иностранного языка . . . . .	46
<b>ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ</b>	
<b>Анфалов Е.В.</b> Сущность и особенность рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов . . . . .	49
<b>Бельшева Т.В.</b> К вопросу о межкультурной коммуникации . . . . .	52
<b>Жестерев С.И.</b> Роль стилей руководства и педагогического общения в идеологии индивидуального образовательного маршрута . . . . .	55
<b>Карсанов Э.Х.</b> Формы воспитания будущего офицера Росгвардии в процессе профессиональной подготовки . . . . .	57
<b>Касаткина Н.С.</b> Ситуационная задача как средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов . . . . .	59
<b>Хусаенова А.А., Насретдинова Л.М., Газимов А.Х., Асадуллина Т.С.</b> Применение творческих заданий в учебном процессе . . . . .	62
<b>Циулина М.В.</b> Педагогическое сопровождение становления рефлексивной позиции личности студента педагогического вуза . . . . .	63
<b>ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>Ермизина Ю.А.</b> Образование взрослых в системе непрерывного образования . . . . .	66
<b>Пищик Е.В.</b> Особенности формирования коммуникативной культуры руководителей в условиях современной социокультурной среды . . . . .	68
<b>ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ</b>	
<b>Давыденко Л.В.</b> Социальная сеть «ВКонтакте» в образовательном процессе по химии . . . . .	72
<b>Кахриманкызы А.</b> Использование компьютерной лингводидактики в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вузов . . . . .	77
<b>Федорова Л.В.</b> Качество образования, эффективное инструментально-модельное обеспечение . . . . .	80
<b>СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА</b>	
<b>Гюлджян А.Г.</b> Социальная поддержка и социальная помощь населению на примере Астраханской области . . . . .	83

# ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

## Диалог культур посредством культурной диффузии. Внеклассное мероприятие (школа ЮНЕСКО)

Желнова Екатерина Сергеевна, аспирант

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

*Внеклассная работа позволяет школьнику не только проявлять свои индивидуальные особенности, но и учит его жить в коллективе, если говорить о более глобальных масштабах, то в мире. Данные задачи соответствуют требованиям проекта «Ассоциированные школы ЮНЕСКО». В данной статье представлено внеклассное мероприятие на тему «Правила дорожного движения в странах мира», которое направлено также и на решение проблем, связанных с негативным влиянием такого понятия как «культурная диффузия».*

**Ключевые слова:** культурная диффузия, ЮНЕСКО, обучение, воспитание, внеклассное мероприятие, ПДД

Одной из основных задач школ ЮНЕСКО является обучение «как жить вместе». Под этим понятием подразумевается, что работа школ, задействованных в проекте «Ассоциированные школы ЮНЕСКО» должна не только предоставлять знания о разнообразии и богатстве различных культур, но и воспитывать понимание того, что прочный и устойчивый мир невозможен без совместных усилий по разрушению барьеров, созданных различием языка религии, национальности, пола, экономической, социальной системы.

Данное направление необязательно реализовывать на определенных предметах школьной программы, не менее успешно получится это сделать и во внеклассной работе учащихся. Так как именно внеклассная работа позволяет ребенку не только проявлять свои индивидуальные особенности, но и учит его жить в коллективе, благодаря чему ребенок обогащает свой личный опыт, а также приобретает необходимые практические жизненные умения и навыки.

Каждый год в школах организуется мероприятие на тему безопасности школьников — ПДД. Являясь ассоциированной школой ЮНЕСКО, большой ценностью обладает составление сценария выступления по данной теме, но в ракурсе знания и соблюдения правил дорожного движения не только в своей стране, но и далеко за ее пределами. Отличное знание ПДД в России, может оказать негативное, небезопасное и порой губительное влияние для нахождения в другой стране. Это влияние называют «культурная диффузия».

Представленное в статье внеклассное мероприятие обогащает опыт коллективного взаимодействия в аспекте «Знание правил дорожного движения в странах мира», а также помогает избежать негативного влияния культурной диффузии, что в своей совокупности дает большой

воспитательный и обучающий эффект, ориентированный на цели и задачи школы ЮНЕСКО.

Внеклассное мероприятие по теме ПДД

### Правила дорожного движения в странах мира

Данное мероприятие было апробировано в школьном конкурсе агитбригад по ПДД, в МБОУ «Центр образования № 69» с углубленным изучением отдельных предметов, ассоциированной школе ЮНЕСКО, в 6 классе.

Согласно сценарию, насчитывается:

— пять героев: два героя — путешественника; один герой, переодетый в зебру; один герой — водитель машины; один герой — полицейский

— четыре страны: Россия, Китай, Германия, Япония

**Наша команда:** Путешествуй, зная!

**Наш девиз:** Помни правила движения,

Как таблицу умноженья!

**1:** — Как таблицу умножения.. хм., а таблица умножения во всем мире одинаковая? Как ты думаешь?

**2:** — Ха, конечно!

Таблица умножения достойна уважения.

Она всегда во всем права:

Чтоб ни случилось в мире,

А все же будет дважды два

По-прежнему **четыре (хором/смеются)**

**1:** — О, здорово! Слууушай, так получается, в какую бы страну мы не поехали, нам вовсе необязательно знать язык! Весь мир — знаки, а знаки во всем мире одинаковые!

**2:** — Нууу, получается так!

**1:** — Тогда поехали!

**(Оказываются на середине дороги в Китае. Бесконечное число машин, едут, сигналият, невозможно перейти дорогу.)**

**(Пугаются, держатся друг за друга):**

2: — Ничего себе! Какое движение! И ни одного светофора! Как нам перейти дорогу??

1: — Нам нужна зебра!

2: — Сейчас не до смеха!

1: — Да помнишь, нам в школе рассказывали, что дороге нужно переходить по «зебре».

2: — Вон зебра! Стой, стоооой!

*(У дороги появляется Зебра. Зебра (3) переводит гостей через дорогу).*

1 и 2: — Спасибо! *(хором)*

2: — Расскажи, почему у Вас в Китае водители не пропускают пешеходов? Там, откуда мы приехали, водители всегда пропускают пешеходов.

3: Дело в том, что в Китае водителям запрещено сбрасывать скорость и тем более останавливаться перед пешеходами.

1: — А как же люди переходят дорогу?

3 *(пожимает плечами)*: Нужно переходить дорогу, когда нет автомобилей. *(Уходит, машет рукой на прощание)*

1: — Не нравится мне в Китае...

2: — Да уж... *(показывают язык проезжающему мимо автомобилю)*

*(Свистит полицейский (4)).*

4: Гутен таг, фрауэн! Вы нарушить закон Дойчланд!

2: — Судя по языку, мы в Германии... *(почти шепчет)*

1: — Что мы нарушили, господин Полицейский?

4: В Германии строго-настрога запрещено показывать водителям свои эмоции и жесты! Это их отвлекать! Это есть опасно!

1: — Ой, простите! Мы не знали...

4: Незнание правил дорожного движения не освобождает от ответственности.. даже ДЕТЕЕЕЕЕИ! *(Пугающе)*

*(Убегают)*

2: — Германия — строгая страна...

1: — Ой, кажется, дождь начинается...

*(Проезжает машина (5), на гостей брызгает вода из-под колес)*

1: — Ээээй... *(отряхивается)*

2: — Какие Вы гостеприимные! *(недовольно)*

*Выбегает водитель (5) и начинает сам отряхивать одежду гостей, бесконечно извиняясь.*

5: Простите, простите, Вы появились так нечаянно, нежданно-негаданно, я Вас не заметил, еще эта погода, ужас, ужас какая погода, все как на зло, еще я опаздываю на работу, тороплюсь, и тут Вы, и тут этот дождь

2: — Да ну, прекратите уже! *(Прерывает и отталкивает)*

1: — Нет, ну просто этот дождь и тут Вы.. так неожиданно, так... *(Продолжая отряхивать)*

2: — ХВАТИТ! *(Кричит)* Расскажите лучше, где мы? *(Спокойно, осматриваясь)*

5: Мыыыыы *(тоже оглядывается, повторяя каждое движение гостя)* в Японии *(делает знак приветствия по-японски)*

*Появляется Полицейский (4), свистит.*

1: — Где-то я его уже видела...

2: — *(Кивает со страхом)*

4: Вы нарушили закон Японии. Я вынужден, выписать Вам строгий-престрогий штраф за неуважение к пешеходу! *(Пишет)*

5 *опускает голову.*

2: — Простите, а что он нарушил?

4: В Японии водителям строго-настрога запрещено обливать из луж пешеходов!

2: — Но он нечаянно *(гладит по голове 5, а тот кивает, не поднимая головы)*, он спокойно ехал, а тут дождь.. а тут мы..

4: Незнание правил дорожного движения не освобождает от ответственности.. даже ДОЖДЕЙ! Ээ.. ДЕТЕЙ! Ой, ВОДИТЕЛЕЙ!

1: — Нет, я точно его где-то видела...

4: В дождь, водители должны быть крайне осторожны... Проходите! *(Уходит и уводит водителя)*

2: — Знаешь, я уже устала. Я уже просто пошевелилась боюсь.

1: — И не говори, натворим еще что-нибудь. Давай-ка отправляться назад в Россию!

2: — Да, там мы хоть правила дорожного движения знаем! А предупрежден, значит, *вооружен!* *(хором)*

*На сцену выходят все участники и поют песню.*

## Психологическая подготовка спортсмена-стрелка из штатного боевого оружия

Пешков Дмитрий Владимирович, преподаватель

Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

*В статье рассматриваются психологические процессы, возникающие в организме стрелка, а также психологические проблемы, возникающие у спортсменов во время подготовки и выступления на соревнованиях различного уровня и решение с помощью психорегуляции данных негативных факторов.*

**Ключевые слова:** психологическая подготовка, стрельба из боевого оружия, психорегуляция

## Psychological preparation of an athlete is an arrow from a regular combat weapon.

Peshkov Dmitry Vladimirovich, teacher

Novosibirsk Military Institute named after General-Army I.K. Yakovleva troops of the National Guard of the Russian Federation

*The article deals with the psychological processes arising in the body of an arrow, as well as the psychological problems that arise in athletes during preparation and performance at competitions of different levels and the solution by psychoregulation of these negative factors.*

**Keywords:** psychological preparation, shooting from combat weapons, psychoregulation

При подготовке спортсмена стрелка, тренерский состав сталкивается с многочисленными факторами, влияющими на выполнение точного выстрела.

Самое проблематичное направление — психологическое состояние спортсмена.

Во время подготовки и выступления в организме стрелка действует комплекс психологических процессов.

Процессы можно разделить на группы:

**Познавательные:** ощущение, восприятие, воображение, внимание, память, мышление, представление, чувствительность.

**Эмоциональные:** эмоции, чувства, аффекты, стресс.

**Волевые:** борьба мотивов, принятие решения, постановка цели.

Рассмотрим по подробней несколько видов из каждой группы.

Восприятие (от лат. *Perceptio*) — чувственное познание предметов окружающего мира, субъективно представляющееся непосредственным [1].

С психологической точки зрения, при анализировании данного процесса в организме стрелка определение будет звучать по-другому.

Восприятие — это отражение в сознании спортсмена раздражений и явлений окружающей среды воздействующих на органы чувств.

В стрельбе правильность восприятий располагается на важном месте в достижении высоких результатов. К примеру, в момент выстрела оружие начало смещаться, прозойти это может в результате различных факторов, как воздействия внешней среды, так и самого стрелка. Но фактор смещения будет не воспринят стрелком. Не восприятие это отразится на точном попадании в цель.

Ощущение — простейший психологический процесс, представляющий собой психологическое отражение от-

дельных свойств и состояний внешней среды, субъектом внутренних или внешних стимулов и раздражителей при участии нервной системы [2].

Для стрелка ощущения играют большую роль, идущие от органов чувств и мышц. Это удобство изготовления, правильный хват, отдача оружия и многие другие.

Стресс (от англ. *Stress* — нагрузка, напряжение; состояние повышенного напряжения) — совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов.

Влияние и значение стресса для стрелка раскрыто во многих литературных изданиях.

Основное значение или передовое место перед выступлением на соревнованиях занимает предстартовое состояние спортсмена или способность его к самонастраиванию организма в целом на максимальный результат.

Во время данных состояний осуществляется подготовка организма на деятельность, выражающаяся в активизации усиленного кровообращения и дыхания, возбудимости мышц и повышение метаболизма. То есть возникает готовность человека к предстоящей деятельности и реагированию на сигналы. Имеет значение и волнение человека (эмоциональное возбуждение) перед выступлением на соревнованиях или выполнении поставленной задачи. Следовательно, чем точнее равновесие между волнением и спокойствием спортсмен достигает, тем выше результат он сможет показать.

Наиболее часто встречаемые негативные проблемы, встречающиеся из-за низкой психологической подготовки у стрелков:

Желание максимально быстро обработать курок в период прицеливания и удержания сведенных прицельных механизмов оружия в точки прицеливания приводит к повышенной возбудимости центральной нервной си-

стемы, и отрицательно отражается на обеспечении выполнения основной задачи — неподвижного прицеливания и плавного движения указательного пальца во время обработки спускового крючка. В результате происходит двигательная активность не только пальца, нажимающего на курок, но и ряд других групп мышц.

«Ожидания выстрела», является страх, тревога и тревожность стреляющего, которые имеют различное происхождение. Одной из таких причин является проблема тревожности в обучении стрельбе из стрелкового оружия. Проблема тревожности — узловой пункт, в котором сходятся самые различные вопросы и самые различные тайны, решение которых должно пролить «яркий свет на всю нашу душевную жизнь», — писал Зигмунд Фрейд [3].

В ходе стрельбы из-за психологической реакции организма стрелок допускает технические ошибки:

- 1) Резкое нажатие на курок (дергание);
- 2) Закрывание глаз при выполнении выстрела;
- 3) Передерживание оружия при прицеливании;
- 4) Раскрепощение одной или несколько групп кистевых мышц;
- 5) Усиление работы мышц с видимой дрожью.

Изменения психологического состояния стрелка прямолинейно отражается на технике стрельбы и в зависимости от индивидуальных особенностей организма стрелка и его подготовки отражается на результате.

Если технические ошибки стрельбы устраняются холостой стрельбой, то психологические провалы в подготовке спортсмена-стрелка могут быть восполнены психорегуляцией.

Психорегуляция в спорте — одна из актуальных тем в силу высокой значимости психологического фактора в спортивной деятельности. Следовательно, чем выше у спортсменов уровень развития психорегуляции, тем выше результат стрелок сможет показать на соревнованиях.

Основная цель психорегуляции — формирование осознанного психического состояния, способствующего наиболее полному использованию спортсменом своего потенциала, накопленного на тренировках. Умение владеть своим состоянием определяет возрастающий интерес к различным методам психорегуляции [4].

К средствам психологической регуляции относят:

— психолого-педагогические средства: убеждение, внушение, деактуализация (занижение возможностей со-

перника), формирование «внутренних опор» (создание у спортсмена уверенности в своем преимуществе по отдельным разделам подготовки), рационализация (объяснение спортсмену реальных механизмов неблагоприятного состояния, из которого легко виден выход), сублимация (вытеснение направленности мыслей спортсмена о возможном исходе соревнований и замена их установкой на определенные технико-тактические действия), десенсибилизация (моделирование наиболее неблагоприятных ситуаций предстоящего соревнования).

— комплексные методы релаксации и мобилизации в форме аутогенной, психомышечной, психорегулирующей, психофизической, идеомоторной и ментальной тренировок.

— аппаратные средства воздействия: использование ритмической музыки, цветомузыки, видеоизображения, фильмов со скрытыми титрами успокаивающего или мобилизирующего характера.

— психофизиологические воздействия: массаж, тонизирующие движения, произвольная регуляция ритма дыхания, воздействие холодом, фармпрепаратами естественного происхождения (например, элеутерококком), двигательные и мимические упражнения из группы «гимнастики чувств» [5].

Чем более опытным становится стрелок, тем правильнее самонастраивает организм в целом на максимальный и стабильный результат.

Эта способность вырабатывается в процессе учебно-тренировочных занятий, одновременно совершенствуется и техника стрельбы.

Таким образом, психологические особенности подготовки стрелка заключаются в следующем:

- в формировании и совершенствовании у стрелков способности психорегуляции;
- в выработке способности преодолевать негативные психологические процессы с минимальной потерей как во время тренировок, так выступая на соревнованиях различного уровня;
- в адаптировании слухового аппарата спортсмена к выстрелу из боевого оружия;
- тренировки с целью исключения проявления негативных индивидуальных реакций (туннельное видение, отказ моторных реакций, частичная глухота и т. д.) [6]

#### Литература:

1. Восприятие / Лекторский В.А. // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Стёпин. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мысль, 2010
2. Ощущение // Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 4 т. — СПб., 1907—1909.
3. Психофизиология состояний человека/Ильин Е.П. // Психофизиология состояний человека. — СПб.: Питер, 2005. — 412 с: ил.
4. Малышев, В. А. Основы стрельбы из боевого пистолета СПб.: Спортивный клуб «Гепард», 2008. 10 с.
5. Алексеев, А.В. «Преодолей себя. Психологическая подготовка в спорте». Изд. 5-е, переработанное и дополненное. Ростов на Дону: Феникс, 2006. 18 с.
6. Жуковский, В., Ковалев С., Петров И. Знай то, чем владеешь! Гелеос, 2005. 10 с.



## Формирование позитивного имиджа медицинского работника

Чебаева Луиза Павловна, ординатор;

Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа)

**И**мидж — это сформировавшийся образ человека, в котором выделяются ценностные характеристики и черты, оказывающие определенное воздействие на окружающих. Имидж складывается в ходе личных контактов человека, на основе мнений, высказываемых о нем окружающими.

Имидж медицинского работника — это совокупность профессиональных навыков, умений и личностных характеристик. Позитивный имидж медицинского работника формируется при совпадении ожиданий пациентов и того образа поведения, который демонстрирует медицинский работник в действительности. При создании имиджа необходимо учитывать механизмы социальной перцепции и наличия эффектов межличностного восприятия.

Любое взаимодействие между людьми означает взаимное влияние их друг на друга. Очень важно осознавать, какое именно влияние производит человек на других людей, так как это всегда сказывается на эффективности совместной деятельности. Одним из важнейших каналов влияния на окружающих является имидж — образ, который возникает у окружающих людей при общении с человеком.

Разработка имиджа преследует цель усиления привлекательности личности. Имидж выступает как своеобразная маска, создающая у людей то впечатление, в котором нуждается ее создатель.

Имидж начинает работать с первых секунд знакомства с другими людьми. Известно, что 50% информации, воспринятой при первом знакомстве с человеком, в дальнейшем подтверждается. Поэтому так необходимо осознавать, какое первое впечатление производится на людей, и уметь управлять механизмами, влияющими на создание первого впечатления.

Имидж — это образ, который возникает у окружающих людей при общении с человеком. Причем значение имеют не только внешние данные. Это прежде всего образ мышления, действий, поступков человека.

Работа над имиджем включает:

1. Прорисовку публичной идентичности.
2. Оценку возможностей.
3. Выбор средств для построения желаемого образа.
4. «Вхождение» в образ.

Различают 3 шага на пути построения имиджа:

1. Осознание своего Я — помех и гармонизации личностной идентичности — «Образ Я — для себя».
2. Построение своей публичной идентичности — «Образ Я — для других».
3. Трансляция публичной идентичности — самопрезентация.

Имидж состоит из комплекса частных имиджей. Все они формируют о человеке определенное мнение. Главный принцип их работы — человек должен научиться создавать такие «продукты» своей деятельности, чтобы окружающим, увидевшим или услышавшим их было бы приятно.

Позитивный имидж медицинского работника важен для повышения удовлетворенности пациентов от оказываемой им помощи, т. к. в настоящее время требования пациентов к деятельности медицинских работников существенно возросли. Пациенты ожидают оказания грамотной помощи, проведенной на должном профессиональном уровне. Медицинский работник должен быть профессионалом в своей деятельности. Профессионализм медицинского работника состоит из 3-х звеньев — профессионализм знаний (ПЗ), профессионализм общения (ПО), профессионализм самосовершенствования. Эти составляющие должны быть взаимосвязаны и взаимообусловлены. Критерии — объективные, субъективные, процессуальные, нормативные, индивидуально-вариативные, прогностические, критерии наличного уровня, творческие, профессиональной обучаемости, качественные и количественные оценивают уровень профессионализма и определяют насколько медицинский работник соответствует своей профессии.

В профессионализме общения основным моментом является построение взаимоотношений между сестрой и больным. Это установление контакта, завоевывание доверия пациента и проявление к нему уважения как к личности. В это звено относят формирование позитивных отношений с пациентами, основанные на проявлении сопереживания и сочувствия. Здесь необходимо уметь управлять своим психологическим состоянием, правильно пользоваться жестами, мимикой, техникой речи. Одной из серьезных проблем является умение хранить врачебную тайну. В связи с этим медицинские сестры должны руководствоваться принципами этики и деонтологии. Взаимоотношения медицинских работников друг с другом должны строиться на основе товарищества, взаимовыручки, доверия, т. к. в центре — здоровье и жизнь больных. Недопустимы для установления профессиональных отношений амбиции, повышенный тон, навязывание собственного мнения, личная неприязнь.

Медицинский работник должен выработать свой индивидуальный стиль работы, в основе которого лежит искусство благоприятного воздействия на пациента.

Умение общаться вырабатывается лишь при постоянном совершенствовании своих знаний и навыков. Специалисту медицинского профиля необходимо стремиться к самообразованию и самовоспитанию.

Цель нашего исследования:

- исследование составляющих имиджа медицинских работников и потенциала их развития;
- исследование коммуникативного потенциала медицинских работников.

Нами проведена экспериментальная работа по исследованию профессиональных и личностных качеств медицинского персонала в марте 2017 года на базе Республиканского онкологического диспансера. В исследовании участвовало 80 медицинских работников и 72 пациента.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что все требования к профессиональным и лич-

ностным качествам медицинских работников оценены пациентом на высоком и среднем уровнях.

Исследование коммуникативного потенциала показало, что он находится на уровне развития, но выраженность общих коммуникативных ценностей, их значение в профессиональном идеале и «техническая успешность» в профессиональном общении у медицинских работников со стажем более 10 лет работы выше, чем у медицинских работников со стажем менее 10 лет работы. И в обеих группах наблюдается частичная реализация коммуникативного потенциала.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

## Психолого-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева

Семчук Елена Владимировна, старший преподаватель

Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна

**П**сихолого-педагогическое наследие Петра Федоровича Каптерева — самое крупное явление в ближайшей истории педагогической мысли России. Оно охватывает трудно обозримое поле теории и практики семейного и общественного, дошкольного и школьного воспитания, общего и педагогического образования, истории русской педагогики.

Годы жизни П. Ф. Каптерева: 7 июля 1849 г. — 7 сентября 1922 г.

П. Ф. Каптерев — педагог-психолог по призванию, образованию и полувековой теоретической и практической деятельности. Он родился в семье священника села Кленово Подольского уезда Московской губернии. Здесь прошли его раннее детство и годы первоначального учения. Его мать Надежда Яковлевна была родом из крестьянок этого села. Отец рано умер от чахотки. В семье было пятеро сыновей и три дочери. Все дети получили образование, в семье друг другу помогали.

Петр окончил Вифанскую семинарию (в трех верстах от Сергиева Посада) и был принят в Московскую духовную академию. Блестяще окончил философское отделение исторического факультета в 1872 г. В августе 1872 г. был избран Советом Санкт-Петербургской духовной семинарии преподавателем философских учений (логики, психологии, дидактики, педагогики).

Молодой преподаватель сразу же снискал уважение коллег и семинаристов. Ему доверили заведование воскресной школой, избрали в члены распорядительного совета правления семинарии. Всех покорила личность Каптерева, сила его интеллекта, обширность и глубина знаний, способность ясно их излагать.

Однако научные интересы Петра Федоровича шли вразрез с уставом духовного заведения. Молодого преподавателя удручало не само преподавание, а атмосфера ограничений и научной узости исследований, канонизированных православной церковью.

Еще семинаристом, изучая Д. Локка, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Г. Спенсера и других мыслителей, он увлекся светской философией воспитания. Со временем она определила его призвание на всю жизнь. Эта его склонность проявилась уже в первых статьях, опубликованных в журнале «Народная жизнь» 1872 г. «Обучение детей школьного возраста». В ней Каптерев впервые в отечественной теории поставил вопрос об интенсификации

развития и воспитания умственных способностей детей раннего возраста, указав, что педагогика недостаточно произвольно пользуется ранними детскими годами, недостаточно эксплуатирует их.

Вскоре вышла вторая статья «Законы ассоциации психических явлений и их приложение в деле обучения и воспитания» в другом журнале — «Семья и школа» в 1874 г., а в следующем номере в 1874 г. № 10 — статья «Как образовать стойкий характер», затем статья «Этюды по психологии народов» (Мифология как первоначальное религиозное и научное мировоззрение человечества) — журнал «Знание» и пятая статья в конце этого же года «Эвристическая форма обучения в народной школе». Содержание этих статей включает в себе главные проблемы, над которыми Каптерев будет размышлять на протяжении полувека — вопросы формирования мировоззрения, содержания и методов обучения, развития ума, характера и воли. В 1877 г. он написал «Педагогическую психологию» в этой книге он дополнил то, что не успел сделать К.Д. Ушинский. Сам термин «педагогическая психология» был впервые закреплен в России. В истории

Отечественной педагогики и психологии это был первый завершённый труд подобного рода. В нем ученый попытался «психологизировать» процесс воспитания и обучения, дать в руки учителей не рецептурное пособие по педагогике, а научные знания о психических явлениях, без овладения которыми невозможна педагогическая деятельность.

Каптерев стал одним из активных сотрудников журнала «Народная школа», в свое время с ним сотрудничал К.Д. Ушинский, а во времена Каптерева — Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, Л.Н. Модзалевский и др.

С осени 1874 г. Параллельно с преподаванием на курсах психолого-педагогической дисциплины. Работал в семинарии, проводил семинары, под

его руководством учились наблюдать за детьми в детском саду, в играх и анализировать свои результаты. Научно-преподавательская деятельность Каптерева продолжалась на Фребелевских курсах до 1898 г. Он много сделал для развития теории и практики дошкольного общественного воспитания в России.

Около шести лет он преподавал на педагогических курсах Мариинского ведомства (1879–1885), одновременно работая в Александровском лицее (1882–1885). В

дальнейшем служба чиновником (инспектором) продолжалась вплоть до закрытия курсов Мариинского ведомства в 1917 г. Получив чин тайного советника и все положенные награды и отличия (ордена Анны всех степеней, Владимира всех степеней, Станислава всех степеней, Белого Орла, бриллиантовый перстень от Николая II по случаю своего 60-летия).

В 1912 г. Каптереву было присвоено ученое звание профессора по словесно-историческому отделению Академии наук России. К началу 90х годов 19 столетия он был одним из самых популярных авторов, книги которого читались не только педагогами, но и всеми. Кто занимался самообразованием, родителями. Его сочинения «Дидактические очерки» СПб, 1885 г., «Педагогическая психология» 2-е изд. СПб, 1883 г., «Из истории души. Очерки по истории ума» СПб, 1890 г. Отмечены золотой медалью Санкт-Петербургского Комитета по грамотности, множество статей, которые потом переросли в крупные работы «Душевные свойства женщин» СПб, 1895 г., «Основные начала семейного воспитания» СПб, 1898 г.,

«Основы семейного обучения. Дидактика семьи». СПб, 1913 и др.

Последние четыре года он жил и работал сначала в Острогжске Воронежской губернии (1918–1921), а потом в самом Воронеже. Здесь он занимался своей педагогической, административно-педагогической и общественно-педагогической деятельностью. В 1921 г. Он написал три большие статьи в журнале «Педагогическая мысль» — «О школьном самоуправлении», «О педагогическом образовании», «Педагогика и политика».

Мировоззрение Каптерева развивалось на единой антропологической основе в самом важном его убеждении о необходимости полного раскрепощении личности человека в условиях рационально организованного общественного воспитания.

Педагогическое наследие отвечало пироговскому понятию о нравственной культуре человека: главное быть человеком, а воспитание должно сделать нас людьми. Но для этого надо иметь от природы «хотя бы какое-то притяжение на ум и чувство».

Он попытался проследить развитие мыслительных процессов в человечестве («Из истории души. Очерки по истории ума») Изменились ли они за время существования человечества или остались в своем первоначальном виде. Он пришел к заключению, что мышление и мировоззрение «настолько меняются, что становится трудно доступными и понятными».

Тезис о том, что правильное воспитание непременно должно быть общественным, Каптерев обосновывает

тем, что человек проявляет и развивает свои индивидуальные свойства лишь в связи с обществом и внешней природой — двумя великими средами, в которых он живет.

Одиноким растущий ребенок, т. е. ребенок, вырастающий среди взрослых и без товарищей, несчастный ребенок, это рыба, вытасненная из воды, по выражению Каптерева. Дети чувствуют себя свободно и хорошо только с детьми. Они учатся друг у друга совершенно незаметно очень многому и в умственном, и в нравственном отношении. И это детское взаимное обучение ничем не может быть заменено. Но, руководство детьми, родительский авторитет необходимы, но именно в той мере, в какой дети неопытны, не знают окружающего мира, а потому и не могут поступать разумно.

Общество — первая основа правильного воспитания, которое развивает общественные свойства детей шире и глубже, чем индивидуальные. При этом воспитание в детях общественного духа является делом чрезвычайной важности. Действовать сообща в общественном деле, игре или забаве ребенок учится, преодолевая эгоистические чувства и стремления. Общественность важна тем, что дает возможность развивать личную инициативу, личную выдержку в связи с интересами других и совместно с их деятельностью.

Игра — существенное явление в жизни ребенка. Она имеет важное значение в развитии человека. Каптерев определяет сущность игры, ее источник и ход развития. Он считал, что непосредственное значение игры заключается в настоящем, а не в будущем, что смотреть на игры как на подготовительные упражнения к последующей серьезной деятельности человека — это означает превращать игру в нечто узкое, утилитарное, лишить ее всякого самостоятельного значения. Игры доставляют детям естественные упражнения для развития ума, чувств, воли, укрепляют физические силы, содействуют жизненности всего организма, вырабатывают склонности, вкусы, культивируют эмоции, дисциплинируют, развивают самостоятельность.

Каптерев всюду подчеркивает, что педагогические цели ведут к воспитанию внутреннего человека, а не внешнего. Как в учебной, так и вне учебной работы школы самое важное заключается в том, чтобы воздействовать на внутренний процесс самоусовершенствования, внутреннюю самостоятельность учащихся, так как в этом процессе для педагога «все дело».

Высокий психологизм работ П.Ф. Каптерева, отчетливо выраженная прогностическая направленность мысли, опора на философское обобщение придают его трудам высокое гуманное звучание, подчеркивают богатую духовную основу его педагогических исканий.

#### Литература:

1. П. Ф. Каптерев. «Основы семейного обучения. Дидактика семьи», 1913 г.
2. А. Н. Джуринский 2-е изд., Издательство Юрайт., 2011 г. Стр. 352. История педагогики и образования
3. Лебедев, П. А. проф., Александрова В. Г., доцент МГУ «Антология гуманной педагогики. Каптерев» Московский городской педагогический университет. Москва, 2001 г.

# СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

## К вопросу о тенденциях полиязычного образования

Головина Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент  
Оренбургский государственный университет

Современный мир приобрел черты полиязычности, что предопределяет необходимость выработки на государственном уровне эффективной языковой политики, способствующей решению задачи консолидации общества и одновременно способной отвечать вызовам глобализации.

Анализ теории содержания образования, теории языкового и иноязычного образования в их содержательном аспекте дали возможность определиться с основными векторами содержания полиязычного образования. Оно выступает как интегрированная совокупность содержания общего, языкового и иноязычного образования. Известно, что свойства «совокупного целого», приобретая свойства своих частей, все же отличаются от них. Так, отличие содержания полиязычного образования заключается в большей степени в его процессуальном аспекте. Объясняется это тем, что в каждом из его слагаемых (обучение родному, государственному, официальному, иностранному языкам) уже определены теоретико-методологические основания и целевые установки. В этом случае, если обсуждается собственно «содержание» полиязычного образования, то возникает вопрос о правомерности заявки об его особом статусе, и нет смысла в его актуализации и тем более концептуализации. Однако, ни одна теория содержания образования не обходится без того, чтобы не упомянуть или не оговорить процессуальный аспект образования в виде принципов, способов его организации и т. д.

Иными словами, в теориях содержания образования его процессуальная сторона присутствует всегда, но имплицитно. Следовательно, есть основания проявить «во вне» эту сторону вопроса. И тогда со всей очевидностью отпадает строгая необходимость структурирования «содержания полиязычного образования» в прямом семантическом значении этого слова.

Поэтому, чтобы раскрыть сущность и специфику полиязычного образования, следует четко (не имплицитно) выделить в его структуре два аспекта: содержательный и процессуальный. Средством их размежевания выступает язык, который в качестве объекта изучения определяет содержательную сторону полиязычного образования, а в качестве средства обучения — его процессуальную составляющую.

В содержательном аспекте единицами полиязычного образования являются строго языковые учебные дисциплины: родной язык, русский язык как язык межнационального общения и иностранный язык (в основном английский) как язык интеграции в мировую экономику.

Структура полиязычного образования применима к довузовской системе. В сфере высшей профессиональной школы организационные основы полиязычного образования сохраняются, но приобретают свою специфику. К примеру, в этой сфере не функционируют языки, соотносимые со статусом родного языка. При полновесной организации кредитной системы обучения студенту как полиязыковой личности не важно, на каком языке читается необходимый для него курс, ему важен сам курс, кроме того, для него в большей степени значимым представляется профессиональный уровень преподавателя, нежели язык предъявления курса.

Итак, организационной основой полиязычного образования, направленной на овладение новыми когнитивно-коммуникативными комплексами (язык обучения в рамках предметов изучения), выступают принципы и способы учебной деятельности. В таком случае оно относится к интегрированному типу содержания образования, в которой равноправно представлены и деятельностная, и системно-мыследеятельностная, и, практически, все известные на сегодня течения культурологической парадигмы педагогической деятельности.

Системный анализ изучаемого феномена в плане выявления социально-педагогических условий его становления потребовал определения семантической нагрузки понятий «условия», «педагогические условия» и «социально-педагогические условия». В обобщенном виде педагогические условия можно трактовать как совокупность внешних требований, детерминирующих характеристику всех системообразующих компонентов педагогической деятельности. Вместе с изменением всей совокупности этих требований или их части обязательно должна быть преобразована (кардинально или локально) содержательная характеристика тех или иных компонентов педагогической деятельности.

Тогда, социально-педагогические условия представляют собой совокупность требований, предъявляемых к системе образования со стороны всех уровней структурной иерархии человеческого сообщества. Эти требования, в свою очередь, детерминированы определенными факторами. Сложность педагогического анализа условий и факторов становления и развития изучаемого нами феномена заключается в его междисциплинарности, которая репрезентирует языковую ситуацию, представляющую собой концентрацию социо-лингво-культурологических явлений и фактов.

Таким образом, понимая под социально-педагогическими условиями полиязычного образования совокупность определенных внешних требований, мы установили, что его формирование обусловлено необходимостью: усиления консолидирующей роли и расширения сферы функционирования казахского языка как государственного (направленность «вовнутрь»); сохранения политической стабильности с учетом исторически сложившегося доминирования казахско-русского

и национально-русского двуязычия (направленность полиэтнического пространства «вовнутрь»); учета этнолингвистической составляющей языковой ситуации для реализации принципов приоритетного развития казахского языка как языка титульного этноса, равноправного развития миноритарных языков, учета языковых интересов этнических групп, реализации языковых прав личности (направленность полиэтнического пространства «вовнутрь»); признания диалектического единства интеграционных и дифференцирующих процессов в формировании современного мирового сообщества; поиска лингвистического средства построения целостного коммуникативного пространства, вызванная нарастающими темпами глобализации социально-экономических взаимодействий, эту роль может выполнять один из мировых языков, на сегодня таковым является язык английский; учета экономической целесообразности в сохранении лингвистической активности русского и английского как языков научной и специальной информации, а также международного сотрудничества.

#### Литература:

1. Авдонин, В. В. Проблемы и перспективы полиязычного образования в Казахстане [Текст] / В. В. Авдонин, И. В. Пак // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 февр. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — с. 94–96. — ISBN 978–5–9909609–7–8.
2. Жетписбаева, Б. А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореферат на соискание ученой степени доктора наук. — Караганды, 2009. — 32 с.

## Важность создания единой системы оценки качества образования на примере международного проекта ANELO

Обмоина Алевтина Владимировна, студент;

Папикян Татевик Армановна, студент

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (г. Краснодар)

**В** настоящее время возрастает потребность в нахождении оптимальной оценки качества высших учебных заведений. Такая необходимость обуславливается повышением конкурентоспособности вузов на региональном, общероссийском и международном уровнях, предъявлением требований к прозрачности их деятельности, ее информационной открытости. При этом совмещении поддержания имиджа вуза и обеспечения качества обучения, последнему уделяется зачастую меньшее внимание. Поэтому страны стремятся выработать общие методы к обеспечению справедливой оценки качества образования, гармонизировать программы обучения.

Однако до сих пор не существует реально работающего подхода для оценки и сравнения в международном масштабе качества обучения и преподавания в вузах. Самые главные критерии выставляют в данном отношении меж-

дународные рейтинги, отражающие различные стороны деятельности высших учебных заведений. Рейтинги имеют 2 существенных недостатка:

— Ограниченность методологии.

— Не до конца прозрачную систему критериев оценки.

По мнению аналитиков, стремление вузов занять высокое место в рейтинге университетов, приводит к искажению реальных целей и задач образовательного учреждения, уничтожает традиционные академические ценности. Критерии рейтинга не способны учитывать региональные особенности образовательного процесса. Отдельные рейтинги, например, шанхайский рейтинг FRWUB, могут выступать ложным ориентиром для российских университетов, вследствие этого необходимо всесторонне, детально подходить к возможности участия в них [1].

Однако проблема разработки единой, всесторонней, справедливой оценки не остается незамеченной для государства и министерства образования. Ведется постоянный поиск путей совершенствования системы оценки качества образования. Одним из самых масштабных решений на пути выхода из создавшейся проблемы явилось вступление России в международный проект ANELO.

«Оценка результатов обучения в высшем образовании», ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) — представляет собой уникальный международный проект, проводимый в 2008–2012 гг. В проекте принимали участие 17 стран. Объектами оценивания явились, как общие знания и компетенция, так и специальные. Были выделены 2 пилотные дисциплины для исследований: Экономика и Инженерные науки. Цель проекта — разработка комплексного, объективного и научно обоснованного подхода к оценке результатов обучения, получение информации о результатах обучения на уровне университетов, факультетов, программ по образованию, которые было бы возможно сопоставить на международном уровне.

Проект был создан, чтобы исследовать возможность международного измерения уровня знаний и практических навыков и умений студентов, находящихся в разной культурной, языковой, институциональной среде. В ходе исследований был произведен многоступенчатый перевод и адаптация международного инструментария. Была поставлена задача разработать одинаковый по содержанию для всех участвующих стран инструментарий, но при этом адаптированный с учетом национальных, языковых особенностей настолько, чтобы быть понятным для респондентов разных стран.

Основная целевая аудитория ANELO — выпускники бакалавриата. Дополнительно были задействованы члены

профессорско-преподавательского состава и административно-управленческий персонал, отвечающие за академическую подготовку студентов.

В инструментарий входило On-line тестирование (90 мин.) включающее 2 модуля:

- 1 модуль (30 мин.): решение комплексной задачи с единственным конструируемым ответом;
- 2 модуль (60 мин.): решение 45 задач с множественным выбором ответов.

Постановка фокуса была сделана не на теоритические знания, а на навыки и умения, необходимые для будущей профессиональной практики. Важное значение имело определение ключевого для проекта понятия «результаты обучения» (learning outcomes, LO), под которыми традиционно понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого [3].

Несмотря на то что изначально определялось участие в проекте до 10 вузов от каждой страны-участницы, данное число жестко не регламентировалось. Одной из стран-лидеров по числу участвующих вузов стала Россия. В общей сложности в исследовании ANELO в нашей стране приняли участие 26 вузов, из них по направлению «Экономика» — 19, по направлению «Инженерные науки» — 10 (3 вуза участвовали в обоих направлениях). Участие российских вузов оказалось достаточно широко как с точки зрения различных типов учебных заведений, среди которых были федеральные, национальные исследовательские, социально-экономические, технические и инженерные вузы, так и с точки зрения представленности различных регионов нашей страны (рисунок 1).

В российских вузах удалось обеспечить наиболее высокий уровень участия среди других стран по обоим направлениям. Учитывая, что Россия была одним из лидеров по количеству участвующих вузов, можно сделать вывод,



Рис. 1. Регионы РФ, участвующие в проекте ANELO

что в российских вузах исследование ANELO было проведено наиболее качественно и эффективно.

В ходе проекта были выявлены различные достижения и пробелы в качестве знаний и навыков студентов. В Российской Федерации в порядке эксперимента вузам-участникам было предложено провести несколько фокус-групп, в ходе которых студенты работали с оригинальными заданиями на английском языке. Такой подход был использован, исходя из того, что в условиях интернационализации образования, значительного повышения качества языковой подготовки и ориентации многих выпускников на работу на международном рынке у студентов, принимающих участие в международных исследованиях, должен быть выбор языка, на котором проводятся тестирования. Опыт проведения фокус-групп с англоязычным инструментарием в ряде вузов, в том числе в НИУ ВШЭ, СФУ, ГУУ, действительно показал, что студенты вполне способны справляться с такими международными тестами, однако пока это вряд ли можно применить ко всем вузам, так как уровень языковой подготовки выпускников сильно различается. Данное предложение было также высказано российской стороной на одном из международных рабочих заседаний по проекту. В результате в ряде стран, прежде всего там, где английский язык является одним из официальных языков, тестирование проводилось с помощью как переведенного, так и оригинального англоязычного инструментария.

Фокус-группы также показали сильное различие учебных планов в вузах и разную степень освоения студентами тех или иных тем (например, далеко не во всех экономических вузах студенты проходят теорию игр, тем не менее, такая задача присутствовала в банке заданий). Также было выявлено существенное различие в используемой терминологии в вузах, прежде всего в области экономики. Это стало серьезной проблемой при согласовании финальной версии перевода ряда оценочных заданий — термины, понятные студентам в одном вузе, подчас оказывались неизвестными для студентов в других вузах. Выходом из создавшейся ситуации стало указание наряду с переведенными терминами их оригинальных названий на английском языке, которые в большинстве случаев оказывались знакомыми студентам и преподавателям.

Важной частью начального этапа проекта, также во многом ставшего залогом качественного формирования выборки респондентов и успешной реализации основной части исследования, было создание сети координаторов исследования и проведение серии обучающих семинаров для них как в очном, так и онлайн-режиме, учитывая широкую географию участвующих вузов.

Второй этап, проведенный в 2012 г., включал онлайн-тестирование студентов и онлайн-опрос студентов и

преподавателей, а также заполнение комплексных анкет по вузам-участникам представителями администрации вузов либо институциональными координаторами [2].

К сожалению, в ходе конференции по итогам проекта «Измерение результатов в высшем образовании: уроки ANELO и дальнейшие шаги» не было принято решение о продолжении основного исследования ANELO. Причиной было названо то, что опыт пилотного исследования показал необходимость вовлечения больших инвестиций и сложность проекта с точки зрения координации усилий организаций-разработчиков и вузов-участников.

В ходе конференции были выделены также сильные стороны ANELO:

— Показана возможность нахождения альтернативы международным рейтингам, отличающейся большей объективностью и прозрачностью.

— Актуальность проекта и его соответствие ожиданиям и потребностям вузов.

— Создание совместными усилиями разных стран единого банка заданий, который впоследствии был доработан с учетом культурных и лингвистических особенностей стран.

— Эквивалентность в международном контексте.

— Одновременное оценивание навыков разного уровня, привлечения интереса к исследованию со стороны студентов, анализирование плюсов и минусов заданий разных типов.

— Оценка всего контекста обучения. Идея включения в оценочный процесс преподавательского состава, организаторов проекта на местах и руководящего состава положительно сказалась при анализе полученных данных, так как позволила более полно исследовать ситуацию, в которую погружен студент при обучении и ее влияние на образовательные результаты.

Большой интерес российских вузов к проекту ANELO, высокая мотивация со стороны студентов и преподавателей свидетельствуют о глубоких позитивных изменениях в российском высшем образовании, о последовательной реализации институциональных стратегий обеспечения качества и интернационализации, а также о том, что вузы не боятся быть оцененными на международном уровне и готовы мобилизовывать необходимые ресурсы для проведения масштабных международных исследований [2].

Данный проект стал одной из отправных точек на пути улучшения оценки качества в международном масштабе. Государству необходимо и дальше принимать участие в подобных исследованиях и даже становится их инициатором. Такая политика в области образования поможет во много раз улучшить статус России среди мировых держав, обеспечить качество обучения в вузах нашей страны и его справедливую оценку.

#### Литература:

1. Медведев, Д. Н. Система оценки качества образовательного процесса в вузе: отечественный и зарубежный опыт // Гуманитарные науки. Педагогика и психология. — 2013. — № 9. — с. 94.



2. Мешкова, Т. А., Сабельникова Е. А. Результаты и перспективы международной оценки российского высшего образования (по итогам реализации проекта ANELO в России) // Экономика высшей школы — 2013. — № 12. — 72 с.
3. Мешкова, Т. А. Оценка результатов обучения в высшем образовании // М.: Высшая школа экономики. — 2013—31 с.

## Состояние системы образования в современной России и ее актуальность

Папикян Татевик Армановна, студент;

Обмоина Алевтина Владимировна, студент

Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина (г. Краснодар)

Многие десятилетия система высшего образования в России считалась одной из лучших во всем мире. В наших университетах и по сей день существует программа обмена студентами с зарубежными вузами. Но вместе с тем, нет абсолютно стабильной и эффективной системы. На данный момент образование в вузах РФ претерпевает значительные изменения. Вводится интегрированный подход в подготовке квалифицированных специалистов. На смену ранее устоявшимся подходам приходит направление на регулярное развитие, самообновление и гибкость.

Чтобы и в дальнейшем соответствовать вызовам времени, система высшего образования РФ должна быть универсальной, самонастраивающейся, способной адаптироваться к меняющимся условиям.

С конца 20 века значительно увеличилось число высших учебных заведений. Но многие из них не имели достаточных предпосылок для своего становления. Не было установленной материально-технической базы и компетентного профессорско-преподавательского состава. Это в значительной степени влияло на качество подготовки специалистов. Был проведен анализ, после чего стало понятно, что только при прохождении стажировки по обучаемому направлению, выпускники были способны выполнять свои обязанности в полной мере.

В условиях непродуманного реформирования высшей школы, да и всей системы образования, а также вследствие недостаточного финансирования, вынужденного сокращения производственной практики, а также практических видов занятий, многие вузы не сумели перестроить организацию обучения по специальным дисциплинам так, чтобы обеспечить компетентный подход к подготовке.

В настоящее время уровень профессиональной подготовки специалистов неполностью соответствует содержанию предъявляемых к нему требований, а также государственным стандартам высшего образования. В современных условиях все чаще дает о себе знать противоречие между уровнем развития компьютерной и вычислительной техники и степенью подготовленности персонала к их использованию. Вместе с тем компьютеризация и автоматизация его деятельности приводят к появлению новых структур в органах управления ВУЗов. Все это вы-

зывает необходимость подготовки и переобучения научно-педагогического состава, разработки и внедрения передовых форм подготовки и повышения квалификации специалистов.

В связи с этим перед ВУЗами встает одна из серьезных задач — нахождение верного соотношения практического и теоретического обучения.

При современном уровне и темпах развития науки и техники, общей тенденцией является увеличение объема знаний. Но в условиях дефицита учебного времени решение этой задачи возможно лишь на основе интенсификации и применения перспективных технологий обучения бакалавров и магистров, использование наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания. Решением данной проблемы является: разработка принципиально новых учебных планов и корректировка содержания программ подготовки специалистов с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта высшего и среднего профессионального образования [1].

В связи с данными обстоятельствами назревает вопрос актуальности высшего образования в России. С одной стороны, в России есть устойчивый стереотип о том, что высшее образование должен получить каждый. Это естественная цель человека, который закончил школу. Практически все родители мечтают о том, чтобы их ребенок окончил университет или институт. Учеба в вузе тесно связана с социальной адаптацией будущих студентов. Успешная социальная адаптация влечет за собой формирование гармоничной личности. Получая высшее образование, мы обеспечиваем себя возможностью работать по специальности и расти по карьерной лестнице. При желании можно повысить профессиональный уровень или пройти переквалификацию. Без высшего образования это сделать достаточно сложно. Выпускника вуза работодатель воспринимает как будущего квалифицированного специалиста. Достойную компанию вряд ли заинтересует человек, который никогда не учился в вузе. Наличие высшего образования — это определенный уровень престижа.

С другой стороны, есть ряд примеров, когда человек без высшего образования добивается высот в карьере. Многие молодые люди активно занимаются самообразованием.

Современные интернет-технологии позволяют получить любой уровень образования без особых усилий [2].

Опираясь на статистические данные «Росстат» высшее профессиональное образование получили примерно 24% населения РФ; неполное высшее образование — 1,5%;

среднее профессиональное — 25%; среднее общее — 18,3%; послевузовское профессиональное — 0,7%; начальное профессиональное — 17,5%; основное общее — 9,6%; не имеют основного общего образования 3,4% населения [5].



Рис. 1. Население Российской Федерации по уровню полученного образования

Как видно из приведенных данных, людей, поступивших в ВУЗы и не окончивших их, достаточно мало, как и тех, которые получили послевузовское профессиональное образование. Количество населения, имеющее среднее и высшее профессиональное образование примерно одинаковое. Количество населения обладающее средним общим и начальным профессиональным также одинаковое и немногим меньше предыдущих.

Рассмотрим также соотношение получивших высшее образование между мужчинами и женщинами. Согласно данным «Организации экономического сотрудничества и развития» за 2014 год, процент женщин в возрасте от 25–64 лет получивших высшее образование составляет 61%. Процент мужчин в возрасте от 25–64 лет равен 47% [4].

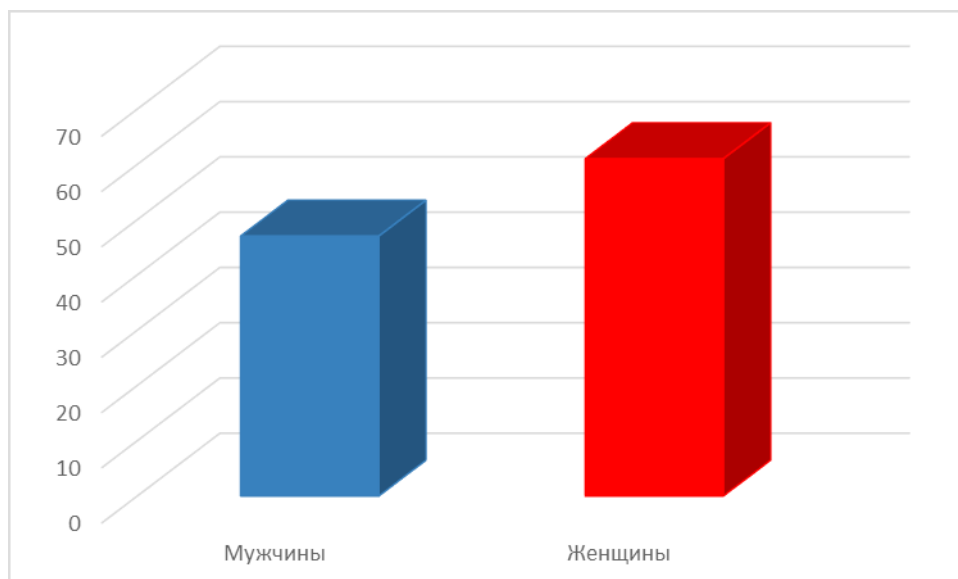


Рис. 2. Соотношение мужчин и женщин в возрасте от 25–64 лет, получивших высшее образование на 2014 год

Опираясь на приведенные данные можно сделать заключение, что женщины придают больше значения высшему образованию, нежели мужчины.

Таким образом, статистика уровня образования населения и развития системы обучения показывает ряд проблем, связанных с обучением в области: дошкольного воспитания и образования, школьного и внешкольного образования, социально-профессиональной ориентации выпускников общеобразовательных школ, профессионального образования и т. п.

Основная задача статистики уровня образования населения и развития системы обучения представляет собой измерение образовательного потенциала общества, процесса его формирования, дифференциации и использования.

Источником информации об уровне образования населения является перепись населения; о государственных учреждениях — ежегодная государственная статистическая отчетность; о деятельности частных учебных заведений — специальные обследования и регулярная отчетность.

Результатом работы статистики уровня образования населения и развития системы обучения является выра-

ботка рекомендаций по улучшению качества образования, соотношения и преемственности различных видов, стадий, ступеней и форм образования.

Однако статистика образования у нас исторически была разорвана между ведомствами, курировавшими общеобразовательную и высшую школу, система сбора, передачи и обработки информации морально и технически устарела и не охватывает всех современных аспектов развития сферы образования, не позволяет обеспечить расчет многих необходимых индикаторов.

Поэтому назрела необходимость более четко скоординировать деятельность уже существующих и создаваемых структур [3].

На сознание молодежи значительное влияние оказывает западная система образования. В Европе много примеров того, как люди без высшего образования стали успешными и богатыми. Однако в России такая ситуация практически невозможна в силу ряда социальных и экономических факторов.

Необходимость в высшем образовании — это личный выбор каждого. Все зависит от мотивации и психологических особенностей личности [2]

#### *Литература:*

1. Громцев, С. А. Педагогические проблемы системы подготовки специалистов с высшим образованием в Российской Федерации / С. А. Громцев, А. Н. Пальчиков, В. Б. Коновалов. — Саратов: Издательство «Вузовское образование», 2014. — 65 с.
2. Насколько важно сегодня иметь высшее образование [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.kakprosto.ru/kak-893011-naskolko-vazhno-segodnya-imet-vysshee-obrazovanie-#ixzz4oElalJo6>.
3. Основные статистические показатели образования в Российской Федерации в 2013 году [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://refleader.ru/yfsototr.html>.
4. Сколько людей с высшим образованием в мире? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://interstate-education.com/2016/10/30/skolko-lyudej-s-vysshim-obrazovaniem-v-mire/>.
5. Режим доступа: [http://blogs.porti.ru/community/fitness\\_journal/2016973](http://blogs.porti.ru/community/fitness_journal/2016973).

# ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

## Сложности при адаптации ребенка в детском саду

Маишева Виктория Павловна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 85 «Красная Шапочка» г. Белгорода

Известно, что адаптация — это приспособление или привыкание организма к новой обстановке. Для ребенка детский сад, несомненно, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями.

Как отмечает коллектив авторов Бардиер Г., Рамазан И., Чередникова Т., «адаптация ребенка дошкольного возраста обычно протекает сложно с массой негативных сдвигов в детском организме. Эти сдвиги происходят на всех уровнях, во всех системах» [1, с. 12].

Только родителям обычно видна лишь надводная часть айсберга — поведение ребенка. А если бы родители знали, что творится в организме и душе ребенка, когда он впервые идет в детский сад, то вряд ли отдали бы его когда-нибудь в этот новый детский коллектив. В нем, по мнению психологов (Л.И. Божович), «малыш постоянно находится в сильном нервно-психическом напряжении, не прекращающимся ни на минуту. Он на грани стресса» [2, с. 71].

Если выраженность стресса велика, то у ребенка, очевидно, будет срыв, и он, по-видимому, заболеет. Срыв, как правило, свидетельствует неблагоприятной или же тяжелой адаптации у малыша.

В каждом детском саду есть уже свой отработанный алгоритм адаптации ребенка. Чаще всего, малыш привыкает к новой жизни по такой схеме, разработанной А.Б. Добрович [4, с. 68]:

— чтобы ребенку было проще познакомиться с воспитателями и другими детьми, мама приводит его несколько раз на дневную и вечернюю прогулку. Очень важно, чтобы ребенок видел, как родители приходят за детьми;

— первую неделю малыша приводят к девяти-десяти часам утра, чтобы он не видел слез и отрицательных эмоций других детей при расставании с мамой. Желательно, чтобы ребенок был накормлен, потому что многие малыши отказываются кушать в непривычной для них обстановке;

— первую неделю мама находится в группе вместе с малышами, чтобы он чувствовал себя спокойнее. После утренней прогулки мама забирает ребенка домой;

— вторую неделю малыш остается в группе в течение такого же времени, что и в первую, но уже без мамы. Мама приходит к концу утренней прогулки, и ребенок обедает в ее присутствии;

— третью и четвертую неделю ребенок уже может остаться на дневной сон. Родители могут забрать его сразу, как только он проснется.

По тому, как дети приспосабливаются к садику, их можно разделить на три основные группы (С. Дубовец).

Тяжелая степень адаптации — «дети, которые реагируют на перемену обстановки нервным срывом, к этому еще прибавляются и простудные заболевания» [5, с. 60]. Это наиболее неблагоприятный вариант. Контакт с ребенком удаётся установить только через родителей (в худшем случае с ребёнком вообще не удаётся установить контакт). Малыш переходит от одной игрушки к другой, ни на чем, не задерживаясь, не может развернуть игровых действий, выглядит встревоженным, замкнутым. Замечание или похвала воспитателя оставляют ребёнка либо безучастным, либо он пугается и ищет поддержку у родителей. Очень часто родители находятся в слиянии с ребёнком, сомневаются в том, что он сможет освоиться в детском саду. Но постепенно, все может уладиться, и это во многом зависит от обстановки дома.

Средняя степень адаптации — в эту группу попадают «дети без нервных расстройств — они в детском саду «всего лишь» начинают часто болеть» [5, с. 60]. Еще бы, происходит «обмен» всевозможными инфекциями. Подобную «прививку» могут выдержать далеко не все дети — у многих начинаются ОРЗ и прочие неприятности. При этом типе адаптации заболеваемость ребенка может снизить врач. Чем раньше он назначит корректирующие мероприятия ребенку, тем меньше вероятность, что малыш ваш заболеет, а значит, адаптация его приблизится к благоприятной. И это, в свою очередь, поможет адаптироваться вашему ребенку и в дальнейшем, когда он переступит порог школы.

Ребёнок вступает в контакт, наблюдая за привлекательными действиями воспитателя, либо через включение телесных ощущений. Напряжённость первых минут постепенно спадает, ребёнок может вступать в контакт по своей инициативе, может развернуть игровые действия. На замечания и поощрения реагирует адекватно, может нарушать установленные правила и нормы поведения (социальное экспериментирование).

При этом типе адаптации ребенок, в среднем, адаптируется к новому организованному коллективу больше месяца и иногда во время адаптации заболевает. Причем, как правило, болезнь протекает без каких-то осложнений,

что может служить главным признаком отличия указанного типа адаптации от неблагоприятного варианта.

Легкая адаптация — наконец, почти половина детей составляет самую благополучную группу — они «посещают садик без особых потерь, более или менее с желанием» [5, с. 60]. Обычно период адаптации составляет 3–4 недели. С таким ребенком почти нет хлопот, и изменения, которые видны вам в его поведении, обычно кратковременны и незначительны, поэтому ребенок не болеет.

Ребёнок спокойно входит в группу, внимательно осматривается, прежде чем остановить своё внимание на чём-либо. Он смотрит в глаза незнакомому взрослому, когда тот к нему обращается. Ребёнок вступает в контакт по своей инициативе, может попросить о помощи. Умеет занять себя сам, использует в игре предметы-заменители, например, «понарошку» кормит куклу, настроение бодрое или спокойное, пантомимика выразительная, эмоции легко распознаются. Ребёнок придерживается установленных правил поведения, адекватно реагирует на замечание и одобрение, корректируя после них своё поведение. Он умеет играть рядом с другими детьми, доброжелателен к ним. Полярным типом для тяжелой адаптации, является тип легкой адаптации ребенка, когда малыш ваш адаптируется к новой обстановке обычно несколько недель, чаще всего — полмесяца.

Отмечено, что «каждый ребенок привыкает к жизни в детском саду по-своему. Одному ребенку на адаптацию потребуется всего неделя, а другому — целый месяц. Продолжительность привыкания зависит от многих факторов» [6, с. 49]. Надо учитывать, несомненно, темперамент малыша, его состояние здоровья, какова обстановка в семье и даже то, насколько готовы к этому важному этапу сами родители. «Некоторые дети в первые дни проявляют нешуточную агрессию: царапаются, кусаются, бросаются на пол, с яростью швыряют предлагаемые игрушки» [6, с. 50]. Иногда бывает все наоборот: малыш после расставания с мамой замыкается в себе и, находясь в крайнем напряжении, еле сдерживает рыдания; сидит, уткнувшись в одну точку, не притрагиваясь ни к игрушкам, ни к еде.

Чтобы более детально и как можно объективнее судить об этом этапе, психологами был специально разработан ряд необходимых показателей, достаточно информативно характеризующих особенности поведения и проявление эмоций у ребенка, адаптирующегося к новому организационному коллективу, и эмоциональный портрет ребенка, впервые поступившего в обычный детский сад.

В группу детского сада входит ребенок. Он напряженно вглядывается во все, что находится вокруг, робко, почти беззвучно здороваётся и неловко садится на краешек ближайшего стула. Кажется, что он ожидает каких-либо неприятностей.

Это тревожный ребенок. «Таких детей в детском саду немало, и работать с ними не легче, а даже труднее, чем с другими категориями «проблемных» детей, потому что и гиперактивные, и агрессивные дети всегда на виду, как на ладошке, а тревожные стараются держать свои проблемы при себе» [3, с. 71].

Их отличает чрезмерное беспокойство, причем, иногда они боятся не самого события, а его предчувствия. Часто они ожидают самого худшего. Дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. У них высокие требования к себе, они очень самокритичны. Уровень их самооценки низок, такие дети и впрямь думают, что хуже других во всем, что они самые некрасивые, неумные, неуклюжие. Они ищут поощрения, одобрения взрослых во всех делах.

Для тревожных детей характерны и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение.

Опытный воспитатель, конечно, в первые же дни знакомства с детьми поймет, кто из них обладает повышенной тревожностью. Однако, прежде чем делать окончательные выводы, необходимо понаблюдать за ребенком, вызывающим опасения, в разные дни недели, во время обучения и свободной деятельности (на занятии, на улице), в общении с другими детьми.

Чтобы понять ребенка, узнать, чего же он боится, можно попросить родителей заполнить бланк опросника. Ответы взрослых прояснят ситуацию, помогут проследить семейную историю. А наблюдения за поведением ребенка подтвердят или опровергнут ваше предположение.

По утверждению С. Дубовец, «дошкольное воспитание сверху донизу должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребёнка и его психическом благополучии» [5, с. 61]. Дошкольный возраст — это важнейший период, когда закладываются основы здоровья будущего взрослого человека. Именно в этот период происходит созревание и совершенствование жизненных систем и функций организма, приобретаются привычки, представления, черты характера.

Гармоничное развитие личности ребёнка, успешность во взрослой жизни возможны при наличии здоровья, определяемого ВОЗ как состояние физического, психического и социального благополучия ребёнка.

Психическое здоровье — фундамент духовного развития ребёнка. В последнее время отмечается рост пограничных нервно-психических расстройств у детей и подростков. Доказано, что между душевным равновесием и физическим здоровьем существует тесная взаимосвязь, а положительное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Современные условия общества, нестабильность в семейных взаимоотношениях и ранняя интеллектуализация способствуют проявлению нарушений в эмоциональном развитии дошкольника, которые обостряют чувствительность ребенка, повышают уровень тревожности, ведут к невротизации. Обусловлена тревожность склонностью к беспокойству и волнениям, приходящим к ребенку извне, из мира взрослых, из системы тех отношений, которые задаются родителями в семье, воспитателями, детьми в межличностном взаимодействии.

*Литература:*

1. Бардиер, Г., Рамазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития детей. — 2-е изд. — СПб.: Строй-леспечатъ, 1996. — 92 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Прогресс, 1986. — 422 с.
3. Гордеева, Н. М. Взаимосвязь тревожности ожиданий, психодинамической тревожности и социометрического статуса у старших дошкольников // Проблемы интегрального исследования индивидуальности. Вып. 2 / Под ред. В. С. Мерлина. — Пермь, 1978. — с. 71–79.
4. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1987. — 205 с.
5. Дубовец, С. Развитие эмоций у детей // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 1. — с. 59–63.
6. Имедадзе, Н. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования / Под ред. А. С. Прангишвили. — Тбилиси: Мецниереба, 1966. — с. 49–57.

**Консультация для родителей «Земля — наш общий дом»**

Травкина Оксана Витальевна, воспитатель высшей квалификационной категории;  
Гончарова Елена Анатольевна, воспитатель высшей квалификационной категории  
МБДОУ детский сад № 62 «Золотой улей» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

**Э**кологическое воспитание в наше время становится важнейшим направлением педагогики детства. Почему?

Во-первых, любовь к природе, бережное отношение к ней, экологически грамотное поведение человека стали залогом, не побоимся этих слов, выживания человечества в общем для все нас Доме — на планете Земля.

Во-вторых, и это хорошо понимали наши мудрые предки, приобщение к природе дает возможность наилучшим образом приобщить ребенка и к Красоте, Гуманности и Здравому смыслу, которых нам порой так не хватает...

Что означает слово «Экология» и откуда оно происходит? «Экология» (от греческого — дом, жилище, родина — понятие, учение). В основном и первоначальном своем значении — одна из биологических дисциплин, наука, изучающая многочисленные связи населяющих организмов как между собой, так и с окружающей средой.

Можно ли в наше время переоценить важность и необходимость экологического воспитания? Его основная и конечная цель вернуть людям нормальное, естественное «экологическое» чутьё. И начинать это воспитание необходимо, безусловно, с самого раннего возраста. Надо тренировать в детях наблюдательность, сочувствие, сопереживание. Каждый выход на улицу для ребенка должен оборачиваться увлекательной прогулкой, дающей возможность наблюдать, познавать, запоминать.

В теплый ласковый денек обратите внимание детей на легкие облачка, яркую синеву неба, ласковое солнышко, желто-красное убранство растительного мира. И все — это золотая осень. Осень желтого цвета. Но осень бывает и хмурой, дождливой, холодной. Тогда небо серое, солнышка не видно и тучи огромные, черные. Такой день не радует никого. Птицы спрятались, редкие прохожие идут под зонтом, спешат по делам. И дети одеты в плащи,

куртки, на ногах резиновые сапоги. Для чего сапоги, зонты — малыши могут рассказать сами.

В следующий раз уже во время сборов на прогулку нужно подготавливать ребенка к встрече с непогодой. Зачем надеваем плащи, сапоги, перчатки? Холодно на улице, дождь идет. А на прогулке взрослый спрашивает: «Какие тучи, почему не видно птиц, где солнышко?» Можно послушать как завывает ветер и подражать ему: «Ввв! Ууу!» Это хорошее упражнение для артикуляционного аппарата. Обратите внимание ребенка на то, как ветер срывает последние листья и несет их далеко — далеко. Радуют глаз только разноцветные зонты людей.

Чтение стихов о природе — полезный элемент экологического воспитания ребенка. Дети более эмоциональные, чем рациональны, а поэтическое слово непосредственно воздействует на их эмоции. Поэтому на прогулке можно прочитать детям стихотворение Е. Благиной:

Дождик, дождик,  
Не дожди.  
Дождик, дождик,  
Подожди.  
Дай дойти до дому  
Дедушке седому.

Настроению детей созвучны строки А. Плещеева:

Скучная картина!  
Тучи без конца,  
Дождик так и льётся,  
Лужи у крыльца...

На прогулке дети могут собирать пестрые осенние листья, составлять из них букет, чередуя по величине, цвету (красный, желтый или желто-коричневый и т. д.)

Взрослый мастерит детям шапочки, пояса, сумочки, скрепляя черенки листьев между собой. На опушке леса, в парке детям нравится собирать шишки, желуди. Рассматривая этот природный материал, ребенок может понять, что значит гладкая и шероховатая поверхность, учиться сравнивать: шишка — это ежик; у желудя — шляпка, как у человека. Дети приносят дары леса домой. Покажите, в какие игры можно играть с ними на детской площадке: по контуру, проведенному палочкой на песке или мелом на асфальте, выкладываем из шишек сову, чебурашку; из желудей — кораблики, ракету и т. д.

Если в густой траве увидели гриб — не срывайте его. Пусть дети любят, приходят к нему в гости, наблюдают, как он растет. Можно рассказать кому из лесных жителей нужны грибы (в качестве лакомства, запасов на зиму, лекарства) Если представится возможность, покажите ребенку в лесу или в парке белку, обратите внимание на ее шубку, хвостик. Расскажите, чем питается, как передвигается. Угостите белку орешками, семечками, приглашая: «Спускайся к нам белочка! Мы принесли тебе угощение! Мы хотим с тобой дружить!»

Ближе к концу прогулки кто-нибудь из взрослых может организовать для небольшой компании детей общую игру.

Объем знаний малышей пока незначителен, кругозор невелик, внимание произвольно, неустойчиво. Поэтому сюжет игр может быть простым, понятным (мышки или птички боятся кошки или собачки). Дети постарше осваивают умение находить свое место в кругу, нередко по собственной инициативе берут младших под свою опеку: ставят на место, помогают убежать. Все дети испытывают удовольствие от того, что взрослые играют вместе с ними.

На прогулке продолжайте учить детей культуре поведения. Вышли на улицу, скажите: «Здравствуй, солнышко

золотое! Здравствуй, небо голубое!». Дети 3-х лет и старше учатся здороваться с соседями, со всеми на детской площадке: «Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!»

Приучайте детей называть знакомых взрослых на «вы». Если ребенку нужно спросить что-то у взрослого, а он разговаривает с кем-то, то он должен учиться сдерживать собственные желания, дожидаться, когда они закончат разговор, а не возмущаться, не дергать взрослого за руку.

Кроме наблюдений за сезонными и погодными явлениями можно обратить внимание детей на объекты живой природы: цветы, трава, овощи, фрукты, ягоды, листья, кусты, деревья.

На лугу, в поле или у цветочной клумбы покажите детям цветы (2–3), скажите, как они называются, спросите, какого цвета листья, цветки. Подведите к самостоятельному выводу: у всех цветов листья зеленого цвета. В последующих наблюдениях давайте детям задания: Отыщи на полянке синие цветы, а теперь желтые, белые назови. Дети с интересом рассматривают и называют части растения: цветок — стебель — листья.

Мы вечно спешим, куда-то торопимся, а все же стоит порой остановиться, присмотреться, насколько интересной жизнью живут звери, как беззаботно счастливы они в условиях природного окружения. Наши малыши, как муравьишки, всегда найдут себе занятия, постоянно с чем-то возятся, придумывают, куда-то бегут. И все же без помощи взрослого им явно не обойтись. А вот как осуществить эту помощь, не подавляя собственной активности ребенка, быть ему мудрым и добрым учителем? Это серьезная задача не каждому по силам. Но все мы учимся, учимся у жизни каждый день, каждый час, а порой и сами дети учат нас. Так что дерзайте никогда не поздно.

#### *Литература:*

1. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. — Москва: ТЦ Сфера, 2011. — 128 с. — (Библиотека воспитателя).
2. Егоренков, Л. И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. — Москва: АРКТИ, 2001. — 128 с.

# ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## Имидж как фактор успешной профессиональной деятельности педагога-психолога

Болотова Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент;  
Марова Любовь Витальевна, студент  
Московский педагогический государственный университет

В современном мире тема имиджа крайне актуальна. Не существует одного универсального имиджа для специалистов различных сфер деятельности, так как у каждой из них есть свои цели, задачи, правила и принципы работы, а это значит, что для каждой профессии предполагается свой имидж.

Термин «имидж», происходит от английского слова — «image», что переводится как образ, представление.

Благодаря грамотному имиджу педагог-психолог имеет качественные профессиональные взаимоотношения с коллегами, обучающимися и их родителями.

Создание и трансляция профессионально сформированного стиля имиджа позволяет окружающим доверять педагогу-психологу, видеть в нем ответственного, организованного и заинтересованного в результате профессионала своего дела.

Профессиональный имидж включает в себя следующие составляющие:

— *внешний имидж*: одежда, прическа, аксессуары и макияж должны быть деликатными, не привлекающими внимание;

— *вербальный имидж*: тембр голоса, его темп, манера и стиль речи должны быть логичными, обоснованными и убедительными;

— *не вербальный имидж*: осанка, походка, жесты и мимика должны быть сдержанными;

— *ментальный имидж*: мировоззрение, ценности, принципы, этические установки и убеждения должны быть адекватными.

В работе педагога-психолога важно соблюдать профессиональные принципы, что также является составляющей профессионального имиджа:

### *Принцип безоценочности*

— Принцип состоит в том, что педагог-психолог, не оценивает действия и поведение обучающихся, не дает оценки, что способствует большему доверию со стороны ребенка.

— Безоценочность, доброжелательность и открытость со стороны педагога-психолога способствует быстрому и эффективному разрешению проблем обучающихся и их родителей.

### *Принцип нейтральности*

— Принцип предполагает нейтральную установку в процессе психодиагностики и психокоррекции обучающихся, позволяет создать объективное отношение к детям, родителям, семье.

— Соблюдается терпимость к иному образу жизни, поведению, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, в случае, если они не совпадают с собственными педагога-психолога.

### *Принцип конфиденциальности*

— Информация, полученная педагогом-психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению.

— Педагог-психолог собирает и использует лишь ту информацию об обучающихся и их семьях, которая необходима ему для решения задач, определяемых планом и задачами учреждения.

### *Принцип компетентности*

— Педагог-психолог постоянно повышает уровень своей профессиональной компетентности, знакомится с последними разработками методов, приемов, техник в работе в школе.

— Педагог-психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности.

— Педагог-психолог самостоятельно выбирает процедуру и методы работы, а также советуется с наставниками и экспертами.

### *Принцип ответственности*

— Педагог-психолог осознает свою профессиональную и личную ответственность перед обществом, популяризует повышение благополучия общества.

— Педагог-психолог заботится о благополучии обучающихся, несет ответственность за высказывания, за публичные выступления.

### *Принцип этической и юридической правомерности*

— Педагог-психолог планирует и проводит свою работу в соответствии с профессиональными требованиями.

— Педагог-психолог может выполнять обязанности официального эксперта.

*Принцип просвещения качества жизни, здорового образа жизни*



— Педагог-психолог обязан просвещать здоровый образ жизни, к нему относятся: мотивация на качество жизни, внешнее окружение, внутренний покой и гармония, последовательность в решениях и действиях, достаточный сон, свежий воздух и дневной свет, применение физической активности.

#### *Принцип благополучия клиента*

— Педагог-психолог ориентируется на благополучие обучающихся и учитывает их права, если вступает в противоречие, то руководствуется принципом: «Не навреди!»

— Педагог-психолог предпочитает интересы обучающихся и их родителей при определении целей и планировании профессиональных мероприятий и процедур.

— Педагог-психолог должен оберегать обучающихся от психологических травм, уважать их личность.

#### *Принцип информирования клиента о целях и результатах*

— Педагог-психолог должен информировать коллег, родителей обучающихся о важных аспектах деятельности и этапах совместной работы.

— Деятельность педагога-психолога не должна носить категорический характер, она должна быть аргументированной, убедительной, рекомендательной.

— Рекомендации педагога-психолога должны быть четкими и содержать заведомо выполнимые условия.

#### *Принцип профессиональной кооперации*

— Работа педагога-психолога основывается на праве и обязанности проявлять уважение к коллегам и методам их

работы независимо от собственных теоретических и методических предпочтений.

— Педагог-психолог воздерживается от публичных оценок и замечаний о средствах и методах работы коллег, в присутствии обучающихся и их родителей.

#### *Принцип морально-позитивного эффекта профессиональных действий*

— Содержание деятельности педагога-психолога должно быть направлено на позитивные изменения эмоционального состояния отдельного обучающегося и обучающихся школы в целом.

— Педагог-психолог не должен участвовать в деятельности, результаты которой могут дискредитировать профессиональное сообщество.

Школьному психологу необходимо обладать такими личными качествами, как: проницательность, рассудительность, терпимость, великодушие, тактичность, дипломатичность, добросовестность, ответственность, энергичность, эмоциональная устойчивость, упорность, способность к эксперименту и анализу.

Так как, имидж — это визитная карточка, то для достижения функционально-гармоничного имиджа психолога в образовательном учреждении, первично его *внутреннее* состояние, сформированные качества, в том числе с помощью личной проработки, которые отражаются *во внешнем* проявлении с коллегами, обучающимися и их родителями.

#### *Литература:*

1. Болотова, Н. П. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебно-методич. пособие // В. В. Ткачева, Е. В. Устинова, Н. П. Болотова // М. Инфра, 2017
2. Болотова, Н. П. Имидж семейного психотерапевта // Болотова Н. П. [Электронный ресурс]. URL: [http://psychology-corner.ru/view\\_article.php?id=16](http://psychology-corner.ru/view_article.php?id=16)

## **Особенности формирования и современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности учащихся как основа формирования языковой компетенции**

Захарова Лариса Николаевна, студент;

Черкасов Валерий Анатольевич, доктор филологических наук, профессор, научный руководитель Белгородский государственный национальный исследовательский университет

**П**роблема активизации речемыслительной деятельности очень актуальна и требует незамедлительного поиска решений.

Многие считают, что умение креативно мыслить и красиво говорить дано не каждому. Я считаю, что это приобретается в течение жизни, в процессе социализации и становлении личности. Именно в этот период так важно привить ребенку речевую культуру, потому что главная проблема неумения использовать грамотно свою речь —

это недостаточное внимание к воспитанию речевой культуры — воспитанию грамотной речемыслительной деятельности.

Анализ философской, психологической и методологической литературы показал, что природа интеллекта определяется учеными неоднозначно. В аспекте стоящей перед нами проблемы особенно интересна та концепция, в рамках которой реализуется процессуально-деятельностный подход к объяснению природы интеллекта (ин-

теллект рассматривается как особая форма человеческой деятельности). Рост интеллектуального компонента в овладении речемыслительной деятельностью усиливает роль направленности обучения на саморазвитие ребенка.

Всем нам известно, что учащиеся сейчас окружены огромным потоком информации, но в то же имеют сложности при переработке и анализе информации, которую они получают. Именно поэтому проблема активизации речемыслительной деятельности актуальна, как никогда.

Речемыслительная деятельность имеет тесную связь со множеством психических процессов и помогает лучше запомнить, а впоследствии и усвоить материал, также способствует лучшей обучаемости, формирует более устойчивые знания, умения и навыки, по утверждению ученых, одним из которых был Л.С. Выготский, советский психолог.

Как правило, активизация речемыслительной деятельности целиком и полностью зависит от особенностей возраста и уровня мотивации. Поэтому не удивительно, что наиболее эффективно процесс активизации речемыслительной деятельности происходит при благоприятных педагогических условиях.

Перед тем, как развить данную тему, хотелось бы раскрыть понятие «речемыслительная деятельность»

Если разбить понятие на две составляющие, то получим два ключевых: «речь» и «мысль».

По толковому словарю Сергея Ивановича Ожегова, советского лингвиста, лексикографа, доктора филологических наук, профессора; автора, выдержавшего множество изданий «Толкового словаря русского языка», а также одного из составителей «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (1935–1940), понятие «речь» определяется, как способность говорить, говорение, а также владение речью.

Понятие «мысль», по словарю С. И. Ожегова, означает мыслительный процесс, мышление, силу человеческой мысли. Мысль — это то, что явилось в результате размышления, т. е. идея.

Несомненно, следует сказать, что данные понятия тесно взаимосвязаны, в противном случае они не входили бы в один термин — «речемыслительная деятельность». Речь есть Логос мысли. (Е. П. Блаватская «Теософский словарь»). Чтобы в точности понять смысл данного изречения следует дать дефиницию понятию «логос». Термин «логос» был введен в философию Гераклитом. Он называл данным понятием вечную и всеобщую необходимость, устойчивую закономерность. Впоследствии значение слова «логос» многократно изменялось, тем не менее, не утратило былой смысл. Сейчас данное понятие имеет аподиктическое значение и определяется, как единство слова и смысла; по Ю. В. Рождественскому «логос» — это словесное наполнение замысла, элокуция.

Таким образом, за мыслью следует речь. Сначала происходит формирование мысли и только потом она оформляется словесно. Таким образом, мышление несколько опережает нашу речь.

Всегда было принято считать, что мысль исходит из нашего головного мозга, т. е. там она формируется. Говоря иными словами, происходит межполушарное воздействие на речь. Еще М. Кричли, проведя ряд исследований, выдвинул идею о зависимости речемыслительной деятельности от полушарий головного мозга.

Однако многие современные ученые склонны полагать, что это уже устаревшая материалистическая наука. Они считают, что утверждение о том, что мозг руководит всеми жизненными процессами, чтобы тело работало эффективно — ложно. Иными словами, наш мозг, по их утверждению, мыслить не способен. Об этом писал еще В. Ф. Войно-Ясенецкий, священник, профессор и лауреат Сталинской премии, он писал: «...дух выступает за пределы мозга, определяя его деятельность и все наше бытие». Т. е. мозг подобно коммутатору, принимает сигнал и передает его адресату. Таким образом, даже после того, как мозг перестал функционировать, сознание у человека присутствует.

Эти положения вовсе не беспочвенны. Есть действительные подтверждения, что мозг имеет лишь способность ретранслировать мысли, а никак не думать.

В 1940 году доктор А. Иттурича и доктор Ортиз наблюдали ребенка с опухолью мозга. Ему было 14. Мальчик находился в полном рассудке и мог сознательно размышлять до самой кончины. Единственное, на что он жаловался — головные боли. После кончины ребенка и дальнейшего вскрытия, было отмечено, что вся мозговая масса оказалась полностью отделена от внутренней полости черепной коробки. Более того, мозжечок и часть головного мозга имели крупный нарыв.

И это далеко не единственный случай.

Все выводы, которые заключили ученые в ходе своих исследований, я записала в тезисах:

- мысль — не есть порождение человеческого мозга;
- носителем мысли является каждая клетка человеческого организма, которая и наделена сознанием;
- пространственные мысли исходят из родничка — точки, находящейся в черепной коробке.

Современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности как основа формирования языковой компетенции.

Коммуникативно-деятельностный подход в преподавании является одной из современных технологий обучения эффективной речемыслительной деятельности. Итак, рассмотрим его подробнее. Он предполагает достижения в области морфематики, фонетики, лексики и прочих разделов русского языка, а также развитие навыков грамотного письма путем совершенствования речевой деятельности учеников. Таким образом, построение лингвистической и языковой компетенций основано на коммуникативном принципе.

Коммуникативно-деятельностная компетенция предполагает освоение любым видом речевой деятельности, а также основами культуры письменной и устной видов речи; технику использования языка в различных ситу-

ациях и сферах общения, которые соответствуют интересам, опыту, пристрастиям, потребностям, а также психологическим особенностям учащихся.

Таким образом, необходимо делать больше акцент на преподавание предмета на современном этапе обучения. Владение языком — это ориентация на развитие языковой личности.

Хотелось бы отметить, что формирование коммуникативной компетенции может быть осуществлено только на основе языковой и лингвистической компетенциях. Данная компетенция есть фундамент практической деятельности людей в той или иной сфере жизни.

Коммуникативная компетентность — основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Сейчас, как никогда наше общество нуждается в людях, которые грамотно используют свою речь, владеют навыками устной и письменной речи в совершенстве. Сейчас человек имеет огромное количество контактов, взаимодействий с окружающими, и это, несомненно, требует от современного человека универсальные умения к порождению разнообразия высказываний, как в письменной, так и устной видах речи.

Сейчас можно заметить обстоятельный недостаток в развитии коммуникативной компетенции: ученики имеют серьезные недостатки в совершенствовании коммуникативной компетентности. Поэтому необходимы условия, имеющие возможность обеспечить развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Одно из важных мест в процессе обучения занимает самостоятельная работа с книгой, которая является отражением общей культуры человека, мировоззрения и логического мышления, эрудиции и ориентировки в языке.

Чтение — один из факторов, влияющих на развитие личности ребенка. В процессе чтения происходит эмоциональное, образное, интеллектуальное и речевое развитие. В начальной школе закладывается основа для развития речемыслительных навыков у учащихся: эффективному чтению, логическому осмыслению, построению самостоятельных высказываний, а также коммуникативной культуры учащихся.

В современной школе, к сожалению, тестовая система занимает все больше ведущее место, что не способствует овладению учащимися достаточных навыков. Исследования показали, что 30–40% учащихся не владеют выразительным чтением. Отсутствие выразительности свидетельствует об отсутствии целостного восприятия и осмысления текста о неподготовленности ребенка к определению задачи своего чтения и выбора в соответствии с ней конкретной информации. Кафедрой русского языка и литературы Международного института чтения им А. А. Леонтьева были подобраны тексты и разработаны специальные вопросы, направленные на выявление понимания школьниками их содержания. В результате проведенной диагностики у ребят были выявлены наиболее слабо сформированные умения: определение логической структуры текста (теряют часть информации); формулиро-

вание пунктов плана своими словами; выделение главные мысли.

Итак, мы выяснили, что огромную роль оказывают на развитие речемыслительной деятельности — коммуникативно-деятельностный подход в образовании и книга (учебник). Какие еще современные технологии обучения эффективной речемыслительной деятельности можно привести в пример?

Так, еще одним методом обучения эффективной речемыслительной деятельности является — интеллектуальная игра.

Интеллектуальная игра — еще один путь решения проблемы активизации речемыслительной деятельности. Это такой вид деятельности, где мотив лежит в самом процессе игры, а не в результате. Интеллектуальная игра включает: тренировку и отдых. Данный вид деятельности является не только умственной подготовкой, но и приемом психологической подготовки ученика к будущим жизненным обстоятельствам в кондиции некой модели конфликта.

Отсюда следует, что интеллектуальная игра — это стратегическая, либо логическая игра, при которой успех игрока непосредственно зависит от его собственных умений, способностей и навыков делать верные шаги. Такие игры — удобный случай проявить лучшие умственные качества. Более того, благодаря таким играм у ученика формируются внутренние мотивы, интерес узнать и после применить свои знания для того, чтобы достичь успеха. Основной функцией интеллектуальной игры является развитие мышления и логики, процессов анализа и синтеза, обобщения и классификации, сравнения и сопоставления.

Интеллектуальная игра создает все необходимые условия для увеличения мотивации к познавательной деятельности ученика, помогает развить творческие способности и самое главное — развивает речемыслительную деятельность. Помимо этого, хотелось бы в тезисах изъяснить и другие современные пути совершенствования речемыслительной деятельности:

1) Ученикам можно давать специально подготовленные тексты, богатые разнообразной лексикой, для того, чтобы учащиеся переписывали их с заменой некоторых слов на синонимичные. Мне кажется, это очень хороший метод, и я бы использовала его в своей педагогической практике.

2) Ученикам нужно предоставлять возможность раскрыть свой творческий потенциал: сочинение стихотворений, сказок, песен и т. д.

3) Позволять ученикам больше говорить на уроках (учитель дает тему обсуждения и ученики, пытаются размышлять на предложенную тему).

4) Учитель может давать картинки, рисунки ученикам на различную тематику. Задача ученика: описать все то, что изображено на них, используя эмоционально-окрашенные слова, экспрессивную лексику, эпитеты, метафоры и другие стилистические средства.

5) Также учителю следует обогащать и активизировать словарный запас учеников, путем дачи новых слов и словосочетаний с их понятием — дефиницией.

Итак, сделаем вывод. Правильная постановка речи очень важна для каждого человека. Для ученика важна вдвойне. Так как именно школьной ступени следует при- вивать человеку умение правильно говорить.

Благодаря правильно поставленной речи человек может воздействовать на аудиторию, управлять ею. Живая, выразительная речь способна увлечь, повести за собой, притом люди согласятся с оратором, сами того не подозревая. Таково воздействие грамотной речи на окружающих.

#### Литература:

1. Ожегов Сергей Иванович. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. — 26-е изд., испр. и доп. — М.: Оникс [и др.], 2009. — 1359 с.
2. Соловейчик, М. С. Совершенствование речевой деятельности // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. с. 227–233.
3. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. М., 1988. с. 200.
4. Современные образовательные технологии: учебное пособие для студентов магистрантов, аспирантов / под ред. Н. В. Бордовский — 2-ое издание; Москва КНОРУС, 2011.

Основными путями обогащения речи обучающихся являются:

- коммуникативно-деятельностный подход в образовании;
- учебник;
- интеллектуальная игра.

Если обратить на данные пути особое внимание и научиться применять их в процессе обучения, то у учеников будет более правильная и выразительная речь, грамотное письмо и поднимется общий интеллектуальный уровень.

## Рабочая программа элективного курса по математике в 7 классе

Кузьменко Елена Владимировна, учитель математики высшей квалификационной категории  
МБОУ гимназия № 10 г. Воронежа

### Пояснительная записка

Элективный курс «Решение математических задач» рассчитан на 35 часов (1 час в неделю) для работы с учащимися 7 классов и предусматривает повторное и параллельное с основным предметом «Математика-7» рассмотрение теоретического материала по математике, поэтому имеет большое общеобразовательное значение, способствует развитию логического мышления, намечает и использует целый ряд межпредметных связей (прежде всего с историей, физикой).

Рабочая программа учебного предмета «Решение математических задач» составлена на основании следующих нормативно-правовых документов

1. Закона Российской Федерации «Об образовании» (статья 7, 9, 32).
2. Учебного плана МБОУ — гимназии № 10 на 2017–2018 учебный год.
3. Примерной и авторской программы основного общего образования по математике Программы. Алгебра. 7–9 классы. Геометрия. 7–9 классы

Кроме этого, рабочая программа ориентирована на материалы Федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по математике, утвержденного приказом Минобрнауки России от 5.03.2004 г. № 1089. Стандарт опубликован в издании «Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образо-

вание. Основное общее образование» (Москва, Министерство образования Российской Федерации, 2004)

### Обоснованность

В 7-м классе математика разделяется на два отдельных раздела «Алгебра» и «Геометрия», всё больше внимания уделяется решению задач алгебраическим методом, т. е. посредством составления математической модели. Но не всегда учащиеся могут самостоятельно повторять и систематизировать весь материал, пройденный за предыдущие годы обучения, поэтому испытывают трудности при решении задач.

На занятиях этого предмета есть возможность устранить пробелы ученика по тем или иным темам. При этом решение задач предлагается вести двумя основными способами: арифметическим и алгебраическим через составление математической модели. Учитель помогает выявить слабые места ученика, оказывает помощь при систематизации материала, готовит правильно оформлять то или иное задание, предлагает для решения экзаменационные задачи прошлых лет.

Кроме этого, одно из направлений предмета — подготовка школьников к успешной сдаче экзаменов в форме ОГЭ-9. Уже в 2011 году в задания ГИА-9 по математике были включены задачи по теории вероятности и комбинаторике, задачи геометрического характера. Это было учтено на элективном курсе «Решение математических задач». Стоит отметить, что навыки решения математи-

ческих задач совершенно необходимы всякому ученику, желающему хорошо подготовиться и успешно сдать выпускные экзамены по математике, добиться значимых результатов при участии в математических конкурсах и олимпиадах.

**Элективный курс «Решение математических задач» входит в образовательную область «Математика».**

Необходимо отметить, что в данном курсе высока доля самостоятельности учащихся, как на самом занятии, так и во время выполнения домашнего практикума.

**Основная цель предмета «Решение математических задач»** — научить решать (любые) задачи, научить работать с задачей, анализировать каждую задачу и процесс ее решения, выделяя из него общие приемы и способы, т. е., научить такому подходу к задаче, при котором задача выступает как объект тщательного изучения, исследования, а ее решение — как объект конструирования и изобретения. Таким образом, изучение курса будет способствовать формированию основных способов математической деятельности.

Кроме того, целями предмета ставятся:

1. совершенствование обще учебных навыков и умений, приобретенных учащимися ранее;
2. целенаправленное повторение ранее изученного материала;
3. развитие формально-оперативных алгебраических умений до уровня, позволяющих уверенно использовать их при решении задач математики и смежных предметов (география, физика, химия, информатики и др.)
4. усвоение аппарата уравнений как основного средства математического моделирования прикладных задач
5. осуществление функциональной подготовки школьников

Необходимо отметить, что в данном курсе высока доля самостоятельности учащихся, как на самом занятии, так и во время выполнения домашнего практикума.

**Задачи предмета:**

- 1) дать ученику возможность проанализировать свои способности;
- 2) оказать ученику индивидуальную и систематическую помощь при повторении ранее изученных материалов по математике, а также при решении задач двумя основными способами: арифметическим и алгебраическим.
- 3) подготовить учащихся к самостоятельному решению математических задач;

**Функции учебного предмета:**

- ориентация на совершенствование навыков познавательной, организационной деятельности;
- компенсация недостатков обучения по математике.

**Формы организации учебного процесса:**

- индивидуальные, групповые, индивидуально-групповые, фронтальные,
- классные и внеклассные.

**Формы контроля:**

- самостоятельная работа, контрольная работа, наблюдение,

- работа по карточке,

Методы и формы обучения определяются требованиями профилизации обучения, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся, развития и саморазвития личности. В связи с этим основные приоритеты методики изучения учебного курса:

- обучение через опыт и сотрудничество;
- учет индивидуальных особенностей и потребностей учащихся;
- интерактивность (работа в малых группах, ролевые игры, тренинги, вне занятий возможен метод проектов);
- личностно-деятельностный и субъект — субъективный подход (больше внимание к личности учащегося, а не целям учителя, равноправное их взаимодействие).

Для работы с учащимися безусловно применимы такие формы работы, как лекция и беседа. Помимо этих традиционных форм рекомендуется использовать также дискуссии, выступления с докладами. Возможны различные формы творческой работы учащихся, как например, «защита решения», отчет по результатам «поисковой» работы на страницах книг, журналов, сайтов в Интернете по указанной теме. Таким образом, данный учебный курс не исключает возможности проектной деятельности учащихся во внеурочное время. Итогом такой деятельности могут быть творческие работы: стихотворения, рисунки и т. д.

Предлагаемый курс является развитием системы ранее приобретенных программных знаний, его цель — создать целостное представление о теме и значительно расширить спектр задач, посильных для учащихся. При направляющей роли учителя школьники могут самостоятельно сформулировать новые для них понятия, алгоритмы. Все должно располагать к самостоятельному поиску и повышать интерес к изучению предмета.

Организация на занятиях должна несколько отличаться от урочной: ученику необходимо давать время на размышление, учить рассуждать. В курсе заложена возможность дифференцированного обучения.

Таким образом, программа применима для различных групп школьников, в том числе, не имеющих хорошей подготовки. В этом случае, учитель может сузить требования и предложить в качестве домашних заданий создание творческих работ, при этом у детей развивается интуитивно-ассоциативное мышление, что, несомненно, поможет им при выполнении заданий ОГЭ.

*Основная функция учителя* в данном предмете *состоит в «сопровождении» учащегося в его познавательной деятельности*, коррекции ранее полученных учащимися ЗУН.

**В результате изучения математики на базовом уровне ученик должен:**

**знать/понимать:**

- существо понятия математического доказательства, примеры доказательств;
- существо понятия алгоритма; примеры алгоритмов;

— как используются математические формулы, уравнения; примеры их применения для решения математических и практических задач.

**Уметь:**

— выполнять устно арифметические действия: сложение и вычитание двузначных чисел и десятичных дробей с двумя знаками, умножение однозначных чисел, арифметические операции с обыкновенными дробями с однозначным знаменателем и числителем;

— переходить от одной формы записи чисел к другой, представлять десятичную дробь в виде обыкновенной и в простейших случаях обыкновенную в виде десятичной, проценты — в виде дроби и дробь — в виде процентов;

— выполнять арифметические действия с рациональными числами, сравнивать рациональные и действительные числа;

— находить значения числовых выражений;

— округлять целые числа и десятичные дроби, находить приближения чисел с недостатком и с избытком;

— пользоваться основными единицами длины, массы, времени, скорости, площади, объема; выражать более крупные единицы через более мелкие и наоборот;

— решать текстовые задачи.

Таким образом, программа применима для различных групп школьников, в том числе, не имеющих хорошей подготовки. В этом случае, учитель может сузить требования и предложить в качестве домашних заданий создание творческих работ, при этом у детей развивается интуитивно-ассоциативное мышление, что, несомненно, поможет им при выполнении заданий ГИА.

**Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни:**

— при решении несложных практических расчетных задач, в том числе с использованием при необходимости справочных материалов, калькулятора, компьютера;

— в устной прикидке и оценке результатов вычислений;

— при проверке результата вычисления с использованием различных приёмов.

**Развитие обще учебные умения и навыки:**

— оценивать качество своей работы и товарища;

— уметь работать самостоятельно, в паре, в группе;

— бегло и сознательно читать;

— уметь выделять главное в тексте;

— уметь систематизировать материал;

— составлять схемы, диаграммы;

— слушать рассказ учителя, ответы учащихся, выделяя основные мысли, их взаимосвязь;

— анализировать ответы учащихся;

— подбирать дополнительный материал по теме;

— вести диалог по материалу учебных тем.

**Формы организации учебного процесса:**

индивидуальные; групповые; индивидуально-групповые; фронтальные; практикумы.

• **формы контроля:** промежуточный, предупредительный, итоговый контроль.

Контроль осуществляется в виде:

— устный опросы (устный счёт),

— самостоятельных работ,

— письменных тестов,

— математических диктантов,

— числовых математических диктантов по теме урока.

На каждом уроке сделан акцент на организацию рабочего места ученика, проводятся гимнастика для глаз, рук, динамические минуты, выполняя которые созданы условия для максимального сбережения здоровья ребенка.

**Система оценки достижений учащихся**

**Оценка письменных контрольных работ обучающихся по математике**

**Ответ оценивается отметкой «5», если:**

работа выполнена полностью;

в логических рассуждениях и обосновании решения нет пробелов и ошибок;

в решении нет математических ошибок (возможна одна неточность, описка, которая не является следствием незнания или непонимания учебного материала).

**Отметка «4» ставится в следующих случаях:**

работа выполнена полностью, но обоснования шагов решения недостаточны (если умение обосновывать рассуждения не являлось специальным объектом проверки);

допущены одна ошибка или есть два — три недочёта в выкладках, рисунках, чертежах или графиках (если эти виды работ не являлись специальным объектом проверки).

**Отметка «3» ставится, если:**

допущено более одной ошибки или более двух — трех недочетов в выкладках, чертежах или графиках, но обучающийся обладает обязательными умениями по проверяемой теме.

**Отметка «2» ставится, если:**

допущены существенные ошибки, показавшие, что обучающийся не обладает обязательными умениями по данной теме в полной мере.

**Отметка «1» ставится, если:**

работа показала полное отсутствие у обучающегося обязательных знаний и умений по проверяемой теме или значительная часть работы выполнена не самостоятельно.

Учитель может повысить отметку за оригинальный ответ на вопрос или оригинальное решение задачи, которые свидетельствуют о высоком математическом развитии обучающегося; за решение более сложной задачи или ответ на более сложный вопрос, предложенные обучающемуся дополнительно после выполнения им каких-либо других заданий.

**Оценка устных ответов обучающихся по математике**

**Ответ оценивается отметкой «5», если ученик:**

полно раскрыл содержание материала в объеме, предусмотренном программой и учебником;

изложил материал грамотным языком, точно используя математическую терминологию и символику, в определенной логической последовательности;

правильно выполнил рисунки, чертежи, графики, сопутствующие ответу;

показал умение иллюстрировать теорию конкретными примерами, применять ее в новой ситуации при выполнении практического задания;

продемонстрировал знание теории ранее изученных сопутствующих тем, сформированность и устойчивость используемых при ответе умений и навыков;

отвечал самостоятельно, без наводящих вопросов учителя;

возможны одна — две неточности при освещении второстепенных вопросов или в выкладках, которые ученик легко исправил после замечания учителя.

**Ответ оценивается отметкой «4»**, если удовлетворяет в основном требованиям на оценку «5», но при этом имеет один из недостатков:

в изложении допущены небольшие пробелы, не исказившее математическое содержание ответа;

допущены один — два недочета при освещении основного содержания ответа, исправленные после замечания учителя;

допущены ошибка или более двух недочетов при освещении второстепенных вопросов или в выкладках, легко исправленные после замечания учителя.

**Отметка «3» ставится в следующих случаях:**

неполно раскрыто содержание материала (содержание изложено фрагментарно, не всегда последовательно), но показано общее понимание вопроса и продемонстрированы умения, достаточные для усвоения программного материала (определены «Требованиями к математической подготовке учащихся» в настоящей программе по математике); имелись затруднения или допущены ошибки в определении математической терминологии, чертежах, выкладках, исправленные после нескольких наводящих вопросов учителя;

ученик не справился с применением теории в новой ситуации при выполнении практического задания, но выполнил задания обязательного уровня сложности по данной теме;

при достаточном знании теоретического материала выявлена недостаточная сформированность основных умений и навыков.

**Отметка «2» ставится в следующих случаях:**

не раскрыто основное содержание учебного материала; обнаружено незнание учеником большей или наиболее важной части учебного материала;

допущены ошибки в определении понятий, при использовании математической терминологии, в рисунках, чертежах или графиках, в выкладках, которые не исправлены после нескольких наводящих вопросов учителя.

**Отметка «1» ставится, если:**

ученик обнаружил полное незнание и непонимание изучаемого учебного материала или не смог ответить ни на один из поставленных вопросов по изученному материалу.

### Общая классификация ошибок

При оценке знаний, умений и навыков учащихся следует учитывать все ошибки (грубые и не грубые) и недочёты.

#### 3.1. Грубыми считаются ошибки:

— незнание определения основных понятий, законов, правил, основных положений теории, незнание формул, общепринятых символов обозначений величин, единиц их измерения;

— незнание наименований единиц измерения;

— неумение выделить в ответе главное;

— неумение применять знания, алгоритмы для решения задач;

— неумение делать выводы и обобщения;

— неумение читать и строить графики;

— неумение пользоваться первоисточниками, учебником и справочниками;

— потеря корня или сохранение постороннего корня;

— отбрасывание без объяснений одного из них;

— равнозначные им ошибки;

— вычислительные ошибки, если они не являются опиской;

— логические ошибки.

#### 3.2. К не грубым ошибкам следует отнести:

— неточность формулировок, определений, понятий, теорий, вызванная неполнотой охвата основных признаков определяемого понятия или заменой одного — двух из этих признаков второстепенными;

— неточность графика;

— нерациональный метод решения задачи или недостаточно продуманный план ответа (нарушение логики, подмена отдельных основных вопросов второстепенными);

— нерациональные методы работы со справочной и другой литературой;

— неумение решать задачи, выполнять задания в общем виде.

#### 3.3. Недочетами являются:

— нерациональные приемы вычислений и преобразований;

— небрежное выполнение записей, чертежей, схем, графиков.

### СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ.

Элективный предмет «Решение текстовых задач» делится на четыре части:

**Часть 1. Решение текстовых задач** (16 часов). Здесь даются общие сведения о задачах и их решении, рассматриваются общие методы анализа задачи и поиска решения. Большая часть времени (14 часов) отводится на рассмотрение наиболее часто встречающихся видов задач. Основой для создания второй части курса послужили:

— книга Шевкина А.В. Текстовые задачи: 7–11 классы: Учебное пособие по математике. — М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2003

— Сборник заданий для проведения письменного экзамена по алгебре за курс основной школы. 9 класс

/Л. В. Кузнецова, Е. А. Бунимович и др. — 5-е и послед. Изд. — М.: Дрофа, 2005.

**Часть 2. Уравнения. Системы уравнений** (11 часов).

В данной части рассматриваются модуль действительного числа (расширенный, углубленный вариант раздела базового учебного предмета), линейное уравнение и системы линейных уравнений с двумя переменными.

**Часть 3. Введение в теорию вероятности** (7 часов).

Эта часть посвящена решению задач по теории вероятности из разделов «События и их вероятности», «Комбинаторные задачи». Основой стала книга Н. Виленкин, В. Потапов. Задачник-практикум по теории вероятностей с элементами комбинаторики и математической статистики.

Резервный 1 час отводится для защиты ученических портфолио, создаваемых в течение изучения учебного курса

Предмет обеспечивается наличием дидактического материала, собранного и систематизированного учителем и представленным учащимся в виде сборника «Решение математических задач»

Особенность принятого подхода учебного предмета «Решение математических задач» состоит в том, что для занятий по математике предлагаются небольшие фрагменты, рассчитанные на 2–3 урока, относящиеся к различным разделам школьной математики.

Каждое занятие, а также все они в целом направлены на то, чтобы развить интерес школьников к предмету, познакомить их с новыми идеями и методами, расширить представление об изучаемом в основном курсе материале, а главное, порешать интересные задачи.

Этот предмет предлагает учащимся знакомство с математикой как с общекультурной ценностью, выработкой понимания ими того, что математика является инструментом познания окружающего мира и самого себя.

Если в изучении предметов естественнонаучного цикла очень важное место занимает эксперимент и именно в процессе эксперимента и обсуждения его организации и результатов формируются и развиваются интересы ученика к данному предмету, то в математике эквивалентом эксперимента является решение задач. Собственно весь курс математики может быть построен и, как правило, строится на решении различных по степени важности и трудности задач.

**Ожидаемый результат**

учащийся должен **знать/понимать:**

— существо понятия алгоритма; примеры алгоритмов;

— как используются математические формулы, уравнения и неравенства; примеры их применения для решения математических и практических задач;

— как математически определенные функции могут описывать реальные зависимости; приводить примеры такого описания;

— как потребности практики привели математическую науку к необходимости применения моделирования;

— значение математики как науки;

— значение математики в повседневной жизни, а также как прикладного инструмента в будущей профессиональной деятельности

**уметь:**

— решать задания, по типу приближенных к заданиям государственной итоговой аттестации (базовую часть)

**иметь опыт** (в терминах компетенций):

— работы в группе, как на занятиях, так и вне,

— работы с информацией, в том числе и получаемой посредством Интернет

**Организация и проведение контроля/аттестации учеников**

Основными результатами освоения содержания учебного предмета «Решение математических задач» учащимися может быть определенный набор обще учебных умений, а также приобретение опыта проектной внеурочной деятельности, содержательно связанной с предметным полем — математикой. При этом *должна использоваться преимущественно качественная оценка выполнения заданий*, хотя возможно и итоговое тестирование учащихся.

Начинается предмет с ознакомительной вводной лекции «Схематизация и моделирование при решении текстовых задач». Здесь же возможно входное тестирование, цели которого:

— Составить представление учителя об уровне базовых знаний учащихся, выбравших курс.

— Коррекция в связи с этим уровня подачи материала по данному курсу.

При прослушивании блоков лекционного материала и проведения зачетного занятия, закрепляющего знания учащихся, предусматривается индивидуальное или групповое домашнее задание, содержащее элементы исследовательской работы, задачи для самостоятельного решения.

Защита решений и результатов исследований проводится на выделенном для этого занятии и оценивается по пятибалльной системе или системе «зачет не зачет», в зависимости от уровня подготовленности группы.

Начиная с 5–7 занятия учащиеся сами выбирают форму итоговой аттестации:

— Защита проекта.

— Итоговая контрольная работа.

**Содержание предмета и распределение часов по темам**

Данный учебный курс рассчитан на 35 тематических занятий.



## КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ (1 час в неделю)

№ урока	Тема	Число уроков	Дата	
			По плану	Фактически
1	Схематизация и моделирование при решении текстовых задач	2		
2	Схематизация и моделирование при решении текстовых задач			
3	Задачи на совместную работу («на бассейны», совместное движение)	3		
4	Задачи на совместную работу («на бассейны», совместное движение)			
5	Задачи на совместную работу («на бассейны», совместное движение)			
6	Задачи на среднюю скорость движения	2		
7	Задачи на среднюю скорость движения			
8	Зачетное занятие № 1	1		
9	Задачи на движение по реке	2		
10	Задачи на движение по реке			
11	Задачи на смеси	3		
12	Задачи на смеси			
13	Задачи на смеси			
14	Задачи на доли и проценты	2		
15	Задачи на доли и проценты			
16	Зачетное занятие № 2	1		
17	Линейные уравнения, сущность их решения	2		
18	Линейные уравнения, сущность их решения			
19	Решение рациональных уравнений методом разложения на множители	2		
20	Решение рациональных уравнений методом разложения на множители			
21	Системы уравнений	4		
22	Системы уравнений			
23	Системы уравнений			
24	Системы уравнений			
25	Решение задач с помощью систем уравнений	2		
26	Решение задач с помощью систем уравнений			
27	Зачетное занятие № 3	1		
28	События и их вероятности	3		
29	События и их вероятности			
30	События и их вероятности			
31	Комбинаторные задачи	3		
32	Комбинаторные задачи			
33	Комбинаторные задачи			
34	Зачетное занятие № 4	1		
35	Итоговое занятие в форме защиты творческих портфолио	1		

**Методические рекомендации по реализации программы.**

Основным дидактическим средством для предлагаемого предмета являются тексты рассматриваемых типов задач, которые могут быть выбраны из разнообразных сборников, различных вариантов ОГЭ-9 и ЕГЭ или составлены самим учителем.

Предмет обеспечен раздаточным материалом, подготовленным на основе прилагаемого ниже списка литературы.

Для более эффективной работы учащихся целесообразно в качестве дидактических средств использовать плакаты с опорными конспектами или медиа ресурсы.

Список рекомендованной литературы:

#### Литература для учителя

1. Виленкин Н., Потапов В. Задачник-практикум по теории вероятностей с элементами комбинаторики и математической статистики (<http://math-portal.ru/vilenkinnaymyakovl>)
2. Гамбарин В.Г., Зубарева И.И. Сборник заданий и упражнений по математике. 7 класс: учеб. пособие для учащихся общеобразоват. учреждений М.: Мнемозина, 2008
3. Кочагин В.В., Алгебра: 9 класс: Тестовые задания к основным учебникам: Рабочая тетрадь — М.: Эксмо, 2007
4. Пичурин Л.Ф. «За страницами алгебры», Москва: Просвещение, 1990.
5. Сборник заданий для проведения письменного экзамена по алгебре за курс основной школы. 9 класс /Л.В. Кузнецова, Е.А. Бунимович и др. — 5-е и послед. Изд. — М.: Дрофа, 2000.
6. Смирнов В.А., Смирнова И.М. Геометрия на клетчатой бумаге. Издательство: МЦНМО, 2009
7. Талицкий и М. Л. др. «Сборник задач по алгебре для 8–9 классов». Учебное пособие для учащихся. Москва: Просвещение, 1999.
8. Глейзер. Г. И. «История математики в школе VII–VIII Кл».. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982
9. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: Кн. Для учащихся ст. классов сред. шк. — М.: Просвещение, 1989.
10. Шарыгин И.Ф. Математика. Для поступающих в Вузы: Учеб. пособие. — М.: Дрофа, 1997
11. Шевкин А.В. Текстовые задачи: 7–11 классы: Учебное пособие по математике. — М.: ООО «ТИД «Русское слово-РС», 2003

#### Литература для учащихся:

1. Большой справочник «Математика» для школьников и поступающих в ВУЗы. Д.И. Аверьянов и др. Москва: Дрофа, 1999.
  2. Гамбарин В.Г., Зубарева И.И. Сборник заданий и упражнений по математике. 7 класс: учеб. пособие для учащихся общеобразоват. учреждений М.: Мнемозина, 2008
  3. Кордемский Б.А., Ахатов А.А. Удивительный мир чисел. Книга для учащихся. Москва: Просвещение, 1986.
- Кроме этого, [http://naotlichno.info/category/5klass\\_books/5klass\\_books\\_math/](http://naotlichno.info/category/5klass_books/5klass_books_math/) — скачать книги для самостоятельной работы (формат pdf)
- <http://www.zaitseva-irina.ru/html/f1132595282.html>:  
 »Дополнение — Системы наименования больших чисел  
 »Загадки  
 »Говорите правильно  
 »Ребусы  
 »Магия чисел  
 »Задачи в рисунках  
 »Частушки о треугольнике и его элементах  
 »Нестандартные задачи, 5 класс  
 »Системы наименования больших чисел  
 »Пословицы, поговорки, крылатые слова о числах
- Интерактивный учебник-практикум <http://www.matematika-na.ru/7class/index.php> (здесь тестирование он-лайн)
- Задачи занимательного характера — [http://orc.csu.ru/ZadOlimp/Moskow/6/Zad\\_6.htm](http://orc.csu.ru/ZadOlimp/Moskow/6/Zad_6.htm)
- Темы предложенных проектов:**
- Математический язык: исторические сведения.
  - Мой учебник математики
  - Одна задача — несколько способов решения.
  - Математическое моделирование и наша повседневная жизнь (конкурс рисунков и творческих работ).

## Создание комплексной системы здоровьесбережения и здоровьесозидания в школе — одно из условий реализации федеральных государственных образовательных стандартов

Лонская Наталья Анатольевна, учитель, заместитель директора;  
 Савина Татьяна Викторовна, учитель, заместитель директора  
 МБОУ «Основная общеобразовательная Каплинская школа» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

В настоящее время одной из самых актуальных проблем в образовании остается проблема сохранения и укрепления здоровья учащихся. В век компьютерных игр, планшетов и телефонов все сложнее становится сохранить здоровье детей, ведущих малоподвижный образ жизни. Усложнение школьных программ и дифференциация системы школьного образования, углубленное изучение отдельных предметов, с одной стороны, являются прогрес-

сивной потребностью общества, а с другой — факторами риска для сохранения и укрепления здоровья современного школьника. Действительно, с первого года обучения и на последующие одиннадцать лет для ребенка школа становится той средой, в которой он проводит достаточно продолжительный отрезок времени, включая образовательную и внеурочную деятельность, занятия в объединениях по интересам и спортивных клубах. Именно поэ-

тому в образовательном учреждении должна быть создана такая среда, которая не сможет отрицательно повлиять на здоровье детей, а создаст все условия для его укрепления.

Многие факторы отрицательно влияют на состояние здоровья детей: стрессовые ситуации, возрастающие учебные нагрузки, экологическая обстановка, наследственность, неправильное питание, недостаточные знания в области гигиены, употребление психоактивных веществ.

В содержании федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования особое внимание уделено формированию здорового и безопасного образа жизни, элементарных правил поведения в экстремальных ситуациях, достижению оптимального уровня физического развития, двигательным умениям и навыкам. Актуальность данной темы подчеркнута и в пятом разделе Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в рамках которой ставятся задачи обеспечения комфортных условий обучения, создания мотиваций и условий для здорового образа жизни (медицинского обслуживания, спортивных занятий, профилактических программ, здорового образа жизни). На сегодняшний день в школах созданы условия для сохранения и укрепления здоровья детей: залы лечебной физкультуры, оснащенные всем необходимым оборудованием для занятий и комплексной реабилитации, сенсорные комнаты, оборудование для детей с ограниченными возможностями здоровья, спортивные залы, спортивные городки, медицинские кабинеты, логопедические пункты, кабинеты психологов. В образовательных учреждениях ведется профилактическая работа по предупреждению употребления ПАВ среди учащихся и родительской общности: круглые столы, лектории, классные часы, внеклассные мероприятия, анкетирования, педагогические рейды в места массового скопления молодежи.

Важную роль играет просветительская работа образовательного учреждения, направленная на формирование ценности здорового образа жизни, которая включает беседы, лекции, консультации по профилактике вредных привычек и проблемам сохранения и укрепления здоровья учащихся, методическая и просветительская работа с педагогами, родительские собрания, раскрывающие темы укрепления здоровья детей.

К сожалению, для многих педагогов здоровье обучающихся не является целевым результатом педагогического процесса. Культура бережного отношения к своему здоровью, желание и умение заботиться о нем и у многих обучающихся остаются на крайне низком уровне.

Мы осознаем, что необходимо создание комплексной системы здоровьесбережения и здоровьесозидания. В рамках реализации федеральных государственных обра-

зовательных стандартов начального общего и основного общего образования необходимо обеспечить преемственность и непрерывность обучения здоровому и безопасному образу жизни.

Анализируя работы ведущих педагогов и ученых современности, приходим к выводу, что в практике образовательных организаций уже существуют отдельные оздоровительные формы, методы и приемы.

Установка на здоровый образ жизни, не появляется у человека сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, сущность которого, по словам И. И. Брехмана, состоит в обучении здоровью с самого раннего возраста.

На необходимость формирования потребности в здоровье через содержание образования указывает и Э. М. Казин, разрабатывающий психолого-валеологические и педагогические подходы к решению данной проблемы.

Н. В. Сократов оперирует понятием «здоровьесберегающее воспитание», под которым понимает формирование мотивационной сферы детей, поведенческих реакций, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья. Эта мотивационная направленность в дальнейшем должна доминировать в поведении детей, в их стремлении вести здоровый образ жизни.

Работу в современной школе необходимо вести в нескольких направлениях. Одним из направлений является деятельность по профилактике пагубных привычек. Это направление включает работу по предупреждению употребления психоактивных веществ детьми и подростками, раскрывает учащимся объективную научную информацию о вреде употребления психоактивных веществ, способствует формированию положительного образа учащихся, развивает навыки самоуважения через анализ последствий употребления ПАВ, формирует навыки сопротивления социальному давлению.

Организация и пропаганда здорового питания помогает учащимся сформировать навыки правильного здорового питания, представления о режиме и структуре питания.

Спортивно-массовая оздоровительная работа способствует привлечению учащихся к систематическим занятиям физической культурой и спортом, формированию здорового образа жизни, а также организует активный содержательный досуг учащихся, совершенствует двигательные возможности.

Таким образом, создавая в образовательной организации здоровьесозидающую среду, нужно помнить о том, что здоровье — это не только отсутствие болезней, а состояние полного физического и социального благополучия.

#### Литература:

1. Брехман, И. И. Введение в валеологию — науку о здоровье / И. И. Брехман. — Л.: Наука, 1987. — 123 с.
2. Гришанова, О. С. Сопровождение здоровья учащихся в образовательном учреждении: система работы, мониторинг О. С. Гришанова, Е. В. Гусева. — Волгоград: Учитель, 2010—248 с.

3. Казин, Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 192 с.
4. Лях, В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. — М.: Просвещение, 2011. — 127 с.
5. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей / под общ. ред. Н. В. Сократова. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 224 с.

## Мы в ответе за память о них...

Соловьёва Елена Валерьевна, учитель;  
 Юшинова Лейла Янарсовна, учитель;  
 Гащенко Юлия Сергеевна, учитель;  
 Воронько Оксана Александровна, учитель;  
 Махонина Ольга Сергеевна, учитель;  
 МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4 г. Шебекино» (Белгородская обл.)

*Воздушная эпопея Великой Отечественной войны, из дневников «сталинских соколов»; подвиг под небом Прохоровки неизвестного лётчика...*

**Ключевые слова:** Моздок 1942 года, Лавочкин Владимир Иванович, Антонов Яков Иванович; Сурнев Николай Григорьевич

### Они ковали победу

*Я — горькая радость Победы!  
 Я — гордость за Русский народ!*  
 Ю. Соловьёв

История Великой Отечественной войны Советского Союза с фашистской Германией 1941–1945 годов необъятна и многогранна. Сегодня, когда осталось позади 70-летие победного юбилея (разгром немцев под Сталинградом, на Орлово-Курской дуге, Великая Победа), интерес исследователей к проблемам войны заметно возрастает. Время всё дальше отодвигает от нас самую кровопролитную войну в истории человечества. Для России — это четыре тяжёлых года. Бесспорно одно: помогла победить народу великая любовь к родине, вера в победу, честь и героизм, заложенные у русского народа, скорее всего, на генетическом уровне, в крови.

Битва велась за каждую пядь земли: на суше, на море, в воздухе. Лётчики прикрывали с воздуха наши войска, шли в разведку, наносили ощутимый урон врагу. Каждый взлёт — это подвиг. Не все удостоены наград, не все имена известны, но у нас ещё есть время восстановить забытые имена, восстановить историческую справедливость.

### Воздушная эпопея Великой Отечественной войны Бой под Моздоком 25 августа 1942 года

Отстоять свободу и независимость Родины, разгромить фашизм — главные побудительные мотивы подвига. Лётчиков-истребителей называли «сталинскими соколами» за отвагу, бесстрашие, беспримерное мужество. В первые дни войны были разбиты аэродромы-подскоки, погибло много лётчиков. Те, кто оставался в живых, уходил вместе с армией на восток. Так как профессиональных кадров было

мало, практиковались ускоренные выпуски. Все рвались на фронт, а уж свежеспеченные лётчики — с двойной силой. Советские военно-воздушные силы уже в первые месяцы войны дрались успешно с лётчиками люфтваффе, сражались и побеждали. История советской авиации изучалась, да и поныне изучается не только нашими мемуаристами, тактиками и стратегами, но и зарубежными. Об одном таком бое, вошедшем в аналоги всех учебников по авиации в мире, стоит рассказать особо. Ведь героем этого боя стал лётчик, который родился и вырос на нашей Белгородской земле.



Лавочкин Владимир Иванович воевал с 1941 по 1945 год. Бой под Моздоком, участником которого он стал, вошел в русскую и зарубежную историю, в учебники по тактике и стратегии военного воздушного боя.

Бой под Моздоком 25 августа 1942 года описан в деталях не только в отечественных мемуарах, но и в воспоминаниях немецких асов.

Итак, Моздок 1942 года. Враг на Кубани, рвётся к бакинской нефти. Жесточайшие бои развернулись в предгорьях Кавказа. Сталинград ещё впереди. В начале августа 1942 года 84-й авиаполк перебазировали в Тбилиси, где на устаревшие истребители-чайки дополнительно к 4-м пулеметам поставили балки для 4-х реактивных снарядов. Следующее место дислокации — аэродром в Беслане. Рядом Владикавказ! Боевые вылеты совершаются почти круглосуточно. Занимались разведкой, штурмовали немецкие механизированные колонны, особенно танковые. Часто такие вылеты заканчивались воздушными боями с немецкими «мессершмиттами».

25 августа 1942 года. Разведка установила, что у селения Дортуй, в 30 километрах севернее г. Моздока приземлилась и обустроилась «Бриллиантовая эскадрилья». Эти данные надо было проверить. Командование 4-ой воздушной армии поручило командиру эскадрильи Егорову Петру Дмитриевичу и Лавочкину Владимиру Ивановичу вылететь на разведку.

Идти в паре над территорией врага, да ещё днём! Огромный риск, цена которому — жизнь. Такое задание могли поручить только самым опытным лётчикам. Задание выполнили успешно. Удалось установить, что на аэродроме базируется около 30 истребителей и два огромных Юнкерса (Ю-52). Времени на раздумье не было. Командование поручило штурмовать немецкий аэродром. Возглавил операцию командир 84 авиаполка, Герой Советского Союза майор Яков Иванович Антонов. 17 истребителей взорвали небо над Моздоком, взяв курс на немецкий аэродром.

Есть мемуары об этом дне и наших лётчиков. В своей книге «Долетим до Одера» генерал-майор авиации Г. А. Пшеняник, описывая бой 25 августа 1941 г., отмечает, что немецкие пилоты в этом бою круто получили от наших:

«В тот день, 25.08.1942 г., предстояло нанести штурмовой удар по вражескому аэродрому Дортуй. В нём участвовала группа самолетов 84 «А» иап и 88 иап: 9 самолётов нашего полка и 8 соседних И-153, боевой порядок которых возглавил командир 84-го авиаполка майор Я. И. Антонов.

Стояла ясная погода, и на фоне белоснежных вершин Кавказа наши самолёты превратились в весьма заметные для врага чёрные мишени. Так что «мессеры» уже поджидали их в воздухе.

Судя по всему, это были новые модернизированные Ме-109Ф, которые легко маневрировали и даже шли в лобовые атаки. 20 вражеских самолётов вели бой против 17 наших. И всё-таки, через 8–10 минут напряжённой схватки, первыми не выдержали немецкие пилоты — один

за другим стали падать на землю горящие «мессеры». Вот уже 6-й загорелся...

Отличились и наши друзья из 84-го полка: они сбили 4 машины и подожгли на земле ещё 12. Враг потерял тогда 22 самолёта, из них 10 были сбиты в воздухе. Но помимо радости победы, этот бой принёс нам и боль невосполнимой утраты: немцам удалось сбить 2 истребителя И-153, и на одном из них — Якова Ивановича Антонова, замечательного лётчика и очень толкового командира.

Это был тяжёлый день для личного состава обоих полков...

Лётчик выбросился на парашюте. Лётчики Лавочкин Владимир Иванович, Гарьков Пётр Сергеевич тщательно оберегали командира и, снижаясь, кружились вокруг него до самой земли. Они видели, как он приземлился, но больше ничем помочь ему не смогли». (Пшеняник Г. А. Долетим до Одера. — М.: Воениздат, 1985, с. 172).

#### «Сталинские соколы» в неволе у чужих и своих

По официальным данным, только в 1943–1945 годах из частей советских ВВС пропало без вести или попало в плен 10941 человек, среди которых было немало воздушных асов, удостоенных звания Героя Советского Союза. По-разному складывались судьбы этих людей. Многие из них проследил в своей книге военный судья в отставке Звягинцев (Звягинцев В. Е. Трибунал для «сталинских соколов». — М.: ТЕРРА — Книжный клуб, 2008. — 432 с.).

#### Герой Советского Союза лётчик-истребитель Яков Иванович Антонов

До сих пор остается тайной, что произошло с командиром 84-го истребительного авиаполка Героем Советского Союза майором Яковым Антоновым после того, как 25 августа 1942 года его самолет подбили в воздушном бою. В первом томе справочника о Героях Советского Союза, изданного в Воениздате в 1987 году, говорится, что он погиб. Но, согласно приказу Главного управления формирования и укомплектования войск Красной Армии от 24 января 1943 года, Я. Антонов из списков Красной Армии исключен как пропавший без вести. Однополчанин Я. Антонова Герой Советского Союза Константин Сухов подтвердил эту версию: «Его «чайку» атаквали и подожгли «мессеры». Командир выбросился на парашюте. Механик самолета сержант Афанасий Басенков долго возил с собой личные вещи командира, надеясь, что он жив, что он все же вернется. В полку было заведено: если авиатор погиб, друзья берут на память что-нибудь из его вещей. Басенков счел кощунственным даже открыть командирский чемоданчик»... (Сухов К. В. Эскадрилья введет бой. — М.: ДОСААФ, 1983.)

Родился будущий лётчик-истребитель 24 января 1908 года в деревне Малахове (ныне Солецкого района), в Новгородской области. Участвовал в «Зимней войне» с Финляндией. Указом Президиума Верховного Совета СССР от 21 марта 1940 года за образцовое выполнение боевых заданий командования на фронте борьбы с белофиннами и проявленные при этом мужество и героизм старшему лей-

тенанту Антонову Якову Ивановичу присвоено звание Героя Советского Союза с вручением ордена Ленина и медали «Золотая Звезда» (№ 491).



Судьба Я. Антонова не известна до наших дней. Из горящего самолёта смог выбраться, но попал к немцам в плен. Был переправлен в лагерь военнопленных под Моздоком, откуда бежал. И всё. Дальше охваченный войной Кавказ закрыл завесой тайны судьбу героя.

**Следующей мишенью для врага стал самолёт Лавочкина Владимира Ивановича.**



Из дневника Лавочкина В.И.: «В моей кабине разорвался снаряд. Осколки попали в левый глаз и грудь. Самолет подкинуло, но он был управляем, хотя мотор давал перебои. Довел самолет до Моздока, посадил его на кукурузное поле. Меня прикрывали наши истребители, так как немцы пытались добить мой самолет. Один из «сопровождавших» летчиков посадил свой самолет вместе с моим на поле, вытащил меня из кабины и выстрелил из пистолета вверх».

Прибежали артиллеристы, подхватили раненого. А «ведомый» тут же вновь взял штурвал в руки и взмыл в небо. Он шёл к своим, туда, где безоблачное небо раскалилось докрасна, где понятия «жизнь и смерть, честь и долг» слились воедино.

Затем госпиталь в Тбилиси, уникальная операция по удалению глаза, проведенная профессором-грузином. А вот осколок из-под сердца не смогли в тех условиях достать. И всё-таки для лётчика война не закончилась. С одним глазом, с осколком под сердцем он вернулся в строй. Воевал в составе 977 авиаполка на черноморском побережье Кавказа, а с апреля 1943 г по май 1944 г. учился в Харьковском военном авиационном училище штабных командиров в г. Алма-Ата. После его окончания до конца войны в составе 293, а затем 163 авиаполка в качестве адъютанта авиаэскадрильи на 2-м Прибалтийском фронте прошёл всю войну, дошёл до Берлина. Демобилизовался из Советской армии в 1946 г. О его боевом пути говорят награды: ордена «Красного Знамени», «Отечественной войны I степени», «Красной Звезды», 10 медалей.

И после войны он не сидел без дела. Заочно окончил истфак, работал на партийной работе, защитил кандидатскую диссертацию. Более тридцати лет отданы родной Белгородчине, из них — 30 Белгородскому университету.

Человек неутомимой энергии, жизнерадостный, честный и принципиальный, он на всю жизнь пронёс, по сути, два осколка в сердце. Один — железный, другой — боль от того, что в том бою сбиты были два наших самолёта. Один — его, другой — Героя Советского Союза майора Я.И. Антонова. Что ж, как у В. Высоцкого: «...этот бой не забыть нипочём». Сколько потом будет у Лавочкина боевых вылетов, сколько ещё фронтовых дорог он пройдёт, а тот, роковой, стремительный, «смертью пропахший» вылет, — он никогда не забудет.

Он, как и сотни тысяч других сталинских соколов, был героем России. Не каждому дано оторваться от родной земли. А уж взлететь, подобно Икару, к солнцу, тем более, дано не каждому. Для настоящего военного лётчика не существует разграничения жизни и смерти. Каждый вылет — это встреча с судьбой, сложной, порой драматичной судьбой военного лётчика.

Пока не будет известно имя последнего героя, следует вести поиск, писать исследовательские работы. Это наш долг перед памятью наших предков.

Награждены орденами СССР:

Приказ Командующего Закавказским Фронтом № 01/н от 9 сентября 1942 года.

Гарьков Пётр Сергеевич. Лейтенант. Заместитель командира эскадрильи. Орден Боевого Красного Знамени (1).

Лавочкин Владимир Иванович. Лейтенант. Адъютант эскадрильи. Орден Боевого Красного Знамени.

**А за штурвалом — обыкновенный советский парень двадцати лет...**

Сурнев Н.Г. — Герой Советского Союза, в воздушных боях с 1943 по 1946. По количеству боевых вылетов ему

не будет равных. Отчаянная храбрость, знание ведения боя, любовь к Родине, верность фронтовой дружбе делают его неуязвимым для врага. Погибнет в 29 лет при испытании нового истребителя.



И. Бень и Н. Сурнев у самолета Як-3.



Сурнев со своим механиком перед вылетом

#### Боевой путь Сурнева Николая Григорьевича.

Ему было всего двадцать лет, когда он, младший лейтенант Н. Г. Сурнев, принял свой первый воздушный бой на родной Белгородчине. Он защищал с воздуха землю, на которой родился, где слышал колыбельные песни матери, вдыхал аромат родной земли.

Боевой путь начинался от «родного порога», а закончился в Берлине. Если бы на карте отметить значками боевые вылеты, почти все сбитые им самолёты, то от Белгорода до Берлина протянулась бы линия, покрытая густой сеткой рисунка.

Первый бой Сурнев Н. Г. принял во время Курской битвы. Лётчик поднял в воздух свой Як-1 в составе шестёрки истребителей, которые получили приказ прикрыть наземные войска от бомбардировщиков противника. Едва самолеты набрали высоту, как столкнулись с большой группой «юнкеров», которых сопровождали десять «мессершмитов». У пикирующих бомбардировщиков Ю-88 была скорость, которая почти не уступала скорости истребителей, хорошая маневренность и сильное вооружение.

Три пилота вступили в неравный бой с самолетами прикрытия, вторая тройка Яков пошла в атаку на бомбардировщики. Выбрав черную тяжелую машину, которая

простерла прямо над его головой синие и алые тропы трассирующих пуль, Сурнев Н. Г. сделал горку, открыл огонь. Машина противника резко пошла на снижение. Прошла минута, другая, а враг не падал. Сурнев Н. Г. набрал еще метров 150–200 высоты, проскочил на бешеной скорости мимо фашистского самолета, не успевшего даже открыть огонь. Неожиданно резко перевернувшись, фашист рухнул на землю. Сурнев Н. Г. не промахнулся. Сбитый им «лапотник», так прозвали «юнкеры», упал неподалеку от белгородского села Новоселовка. Он стал первым сбитым Николаем самолетом противника». Сражался под Изюмом, Запорожьем, Никополем, принимал участие в освобождении Одессы и Николаева, Молдавии, Болгарии, Югославии, Венгрии, Австрии... Совершил 261 боевой вылет, провёл 64 воздушных боя, в которых лично сбил 23 самолёта противника.

«ЯК-истребитель» Сурнева Н. Г. наводил ужас на врага. Это был лётчик-асс, один из немногих, с кем по ведению воздушного боя невозможно сравниться. А за штурвалом — обыкновенный советский парень двадцати лет. Он был с самолётом одним целым. Таким, как он, неведом страх, для таких, как он, есть только упоение боем, жажда мщенья за свою Родину, за друзей, за товарищей, сгоревших в небе.

Описание боя Сурнева Н. Г. из сочинения его правнука Шевчука Павла, ученика 11 «А» класса Средней школы № 20. (сочинение записано по семейным преданиям и воспоминаниям его прадеда). 1945 год. «На земле весна, цветёт сирень. А здесь, в кабине Як-3 (любовно его называли «Яковлев») было видно лишь густую дымку на горизонте да блеск в лучах заходящего солнца вражеских самолётов. Со своим ведомым самолёт идёт выше основной группы, штурман внимательно следит за поведением восьмёрки «Мессеров». Они почему-то не торопятся вступать в бой. Решение созрело молниеносно, и Як устремляется в атаку на немецких штурмовиков. В шлемофонах звена раздаётся отданный тобой приказ — «Яковлевы» ринулись на «Фоккеры». Атака принесла победу: один вражеский самолёт был сбит лично тобой. При выходе из атаки группа подверглась нападению четвёрки Ме-109. Используя маневренные преимущества Як-3, выводим свою группу из-под удара, заходишь в хвост неприятельским самолётам. Почувствовав опасность, немецкие лётчики дрогнули: два из них с переворота ушли вниз, а два других стали в вираж. Внезапной атакой сзади снизу сбиваешь ведомый «Мессер», который взрывается в воздухе. В этот раз повезло: все вернулись живыми из боя».

В 1943 году Сурнев Н. Г. принял первый бой, а в 1945 году он — Герой Советского Союза. Его грудь будут украшать ордена Ленина, Красного Знамени (трижды), Александра Невского, Отечественной войны 1 и 2-й степени, медали.

Ему будет всего 29 лет, когда он погибнет во время тренировочного полёта при испытании реактивного самолёта. Это произойдёт 5 марта 1952 года. Его последний вылет —

это смертельная схватка с Вечностью, которая закончится через семь лет после войны.

#### Подвиг под небом Прохоровки неизвестного лётчика

*Если б не насмерть — ходил бы тогда  
Тожже — героем...*

В. Высоцкий

Редко кто из посещающих Музей «Третье ратное поле России» не замирает перед витриной, на которой размещено крыло истребителя, сплошь изрешечённое пулями. Кто же тот герой, который мог держаться в воздухе на самолёте, на котором не оставалось места, не прошитого пулями?

Имя героя доподлинно установить не удалось. Долгие годы об этом поединке никто не знал. В начале 80-х годов участница Великой Отечественной войны, журналист Кравченко Клавдия Даниловна приобрела дачу в селе Правороть. На усадьбе её ждала уникальная находка — остатки боевого «ястребка», израненного, просто изрешеченного пулемётными очередями. Ветеран обошла всех сельчан, собрала все воспоминания об этом бое. Пока была жива, вела поиск неизвестного героя.

1942 год. Село Правороть Прохоровского района. Вновь, как и тысяча лет назад, здесь прошла граница между советской армией и немецкой.

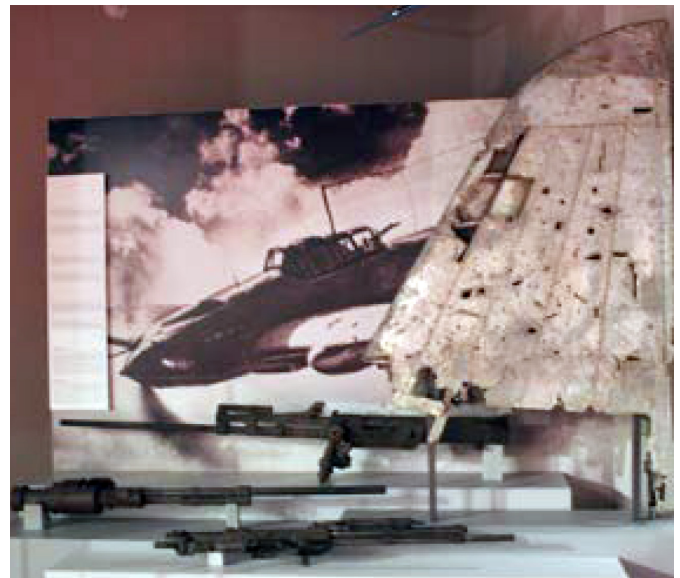
Жаркое лето 1942 года. Маленькое село Правороть жило в ожидании тревожных перемен. Линия фронта прочертила свой кроваво-красный цвет по району. Где свои, где чужие — не понять. Как только начинался бой, жители прятались в погребах. Бежать было некуда. Но только один бой будут помнить и спустя десятилетия. Помнить, рассказывать о нём внукам, искать родственников лётчика, который за их праворотскую землю, за них, простых русских людей, отдал так отчаянно, так красиво и героически свою жизнь.

Из воспоминаний очевидца трагедии, Петра Исаевича Чистюхина:

«В один из жарких июльских дней со стороны Красного показался наш «ястребок». Навстречу ему шли три немецких «мессершмитта». Неравный бой — один против трёх. Содрогались земля и небо». Сбит немецкий самолёт. Но и наш лётчик в неравном поединке погиб. Самолёт упал, на поверхности виднелись лишь крылья фюзеляжа.

Откопают останки лётчика лишь через месяц, когда утихнут бои. По воспоминаниям местных жителей ему было всего лишь 20 лет, звали его Алексей Арбузов.

Имя его так доподлинно установить не удалось. В музее «Прохоровское поле» посетители видят лишь фюзеляж, весь изрешечённый пулемётными очередями. Раны «ястребка» говорят о силе духа нашего лётчика, о размахе неравного воздушного поединка.



И не только Белгородская земля — источник подвига! Есть ещё имена и подвиги, которые требуют исследования...

#### Литература:

1. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. Краткий научно-популярный очерк. М. 1970, с. 136.
2. Чиченков, А. П. Белгородчина в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. — Белгород; Изд-во «КОНСТАНТА», 2005. — 416 с.
3. Якубовский, И. И. Земля в огне. М. 1975, с. 85.



## «Золотое сечение» — божественная пропорция

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
Гладкова Наталья Анатольевна, учитель истории;  
Бондаренко Ирина Васильевна, учитель начальных классов  
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)


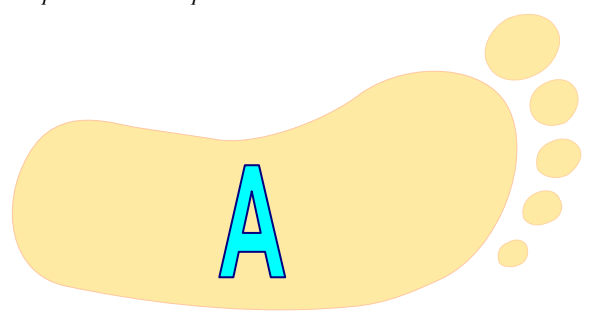
**А**ктуальность темы обусловлена необходимостью компетентного подхода при обучении решению текстовых задач, так как задача является основным звеном внутри процесса обучения.

Иоганн Кеплер говорил, что геометрия владеет двумя сокровищами — теоремой Пифагора и «золотым сечением», и если первое из них можно сравнить с мерой золота, то второе — с драгоценным камнем. Теорему Пифагора знает каждый, а вот что такое «золотое сечение» — далеко не все. Так что такое «золотое сечение»? Сегодня вы узнаете об этом.

*(Класс делится на три команды, в каждой из них выбирается капитан)*

1. Капитаны получают от учителя конверты с заданиями в виде карточек на каждого участника.

Образец карточки.

Лицевая сторона	Обратная сторона
 <p>Алгоритм.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Измерить отрезки АВ, ВС и АС.</li> <li>Найти отношения <math>AB/AC \approx</math></li> <li><math>BC/AB</math></li> <li>Скажите ваши ответы капитану.</li> <li>Капитан сообщает общий результат учителю <i>(команды получают баллы)</i>.</li> </ol>	 <p>Алгоритм.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Скажи капитану букву (если она есть).</li> <li>Составьте из всех букв слово.</li> <li>Слово укажет «след», где можно найти следующее задание <i>(ответ: ПАРТА)</i>.</li> </ol>

На сенсорной доске слайд:

«Золотое сечение» — божественная пропорция».

$$\frac{AB}{AC} = \frac{BC}{AB} = 5/8$$

2. Команда по «следу» находит задание (коллективное).

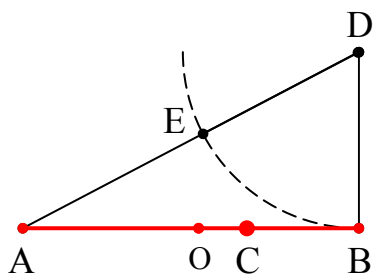
Задание. Разделить отрезок АВ в «золотом сечении». *(На ватмане дан отрезок АВ)*

**Алгоритм.**

- Измерить отрезок АВ, разделить его пополам и поставить точку О ( $AB: 2 = AO$ ).
- Из точки В провести перпендикуляр к АВ.
- На перпендикуляре отложить отрезок ВD, равный половине АВ (например,  $DB = AO$ ) и соединить точку D и А отрезком.
- Из точки D провести окружность, радиус которой равен DB. Она пересечет отрезок AD в точке E.
- Из точки А отложить отрезок АС, равный АЕ ( $AC = AE$ ).
- Измерить СВ и АС. Найти отношение СВ к АС ( $CB/AC = 4/6 = 2/3$ ).
- Показать учителю, что получилось.

*(Команды получают 5 баллов за правильное деление отрезка в «золотом сечении»)*

3. На сенсорной доске слайд:



Стук в дверь. Вносят 3 конверта, в каждом из которых находятся «следы», где указано, куда идти дальше (конверты отдают капитану).

Задание. Найдите в папке в «золотом прямоугольнике» «золотую спираль» и объясните:

1) Почему прямоугольник называется «золотым»? (2 балла)

2) Как строится «золотая спираль»? (4 балла)

3) Вспомните, что в жизни закручено в виде «золотой спирали».

(3 балла)

(Каждая команда выбирает один вопрос из перечисленных выше и отвечает на него)

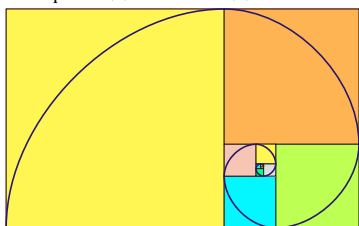
Ответы.

1. Прямоугольник называется «золотым», так как отношение ширины к длине приблизительно равно 0,62.

2. Последовательно строятся квадраты: первый имеет сторону, равную ширине прямоугольника, второй — ширине оставшегося прямоугольника и так далее. Плавной дугой соединяются противоположные вершины квадрата.

3. Улитки, рога, усы в огурцах и выюнках.

На сенсорной доске слайд



4. Капитаны получают «след» от учителя, на котором указано задание (папки с заданиями и материалом).

Задание для 1-й команды. Изучить материал и представить рассказ о «золотом сечении» в архитектуре и в скульптуре.

Задание для 2-й команды. Изучить материал и представить рассказ о «золотом сечении» в пентаграмме (правильном звездчатом пятиугольнике), в природе.

Задание для 3-й команды. Изучить материал и представить рассказ о «золотом сечении» в искусстве.



Семечки в корзинке подсолнуха выстраиваются вдоль спиралей, которые закручиваются как слева направо, так и справа налево. В одну сторону закручено 13 спиралей, в другую — 21 ( $13: 21 = 5/8$ ).

В более крупных соцветиях число соответствующих спиралей 21 и 34 ( $21: 34 = 5/8$ ).

Составление и решение такого рода задач способствует не только лучшему осознанию особенностей структуры и хода решения задач различных видов, но и развитию творческой самостоятельности детей, расширению их кругозора, усилению связи обучения с жизнью.

Изучая дополнительный материал, обучающиеся создают мультимедийные проекты, пишут рефераты.

**Проведение имитационной игры.**

Игра называется «Следопыт» по теме «Золотое сечение» — божественная пропорция».

Цель: формировать потребность в приобретении новых знаний каждым учеником по теме «Золотое сечение» — божественная пропорция».

Задачи:

- 1) узнать, что такое «золотое сечение»;
- 2) узнать, где применяется «золотое сечение».

Класс делится на три команды. В каждой команде выбирается капитан. Игра проходит в виде соревнования. Каждый участник должен найти отношение длин данных отрезков, сравнить отношение отрезков с результатами участников своей команды, сделать вывод. Капитан этот вывод сообщает учителю (ведущему игре). Во втором задании команды с помощью практической работы делят отрезок в «золотом сечении» по алгоритму и подают свой рисунок учителю. В третьем надо догадаться, как получилась «золотая спираль». В четвертом надо обработать имеющуюся информацию о применении «золотого сечения» и донести ее до слушателей. За каждый этап соревнования команды получают баллы. Игра имеет результат, который является финалом игры, придает игре законченность.

## Особенности обучения младших школьников решению текстовых задач для развития аналитической деятельности

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;  
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов;  
Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов  
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

На уроках математики приходится сталкиваться с различными задачами, как «стандартными», которые включены в требования к знаниям учеников начальной школы, так и с «нестандартными» — логического характера. Поэтому в своей педагогической деятельности мы стремимся сформировать у детей истинное умение решать текстовые задачи. В системе классных и внеклассных занятий мы создаем условия для успешной, активной и сознательной деятельности учащихся, основанной на использовании рациональных методов и приемов при решении текстовых задач, поддерживающих интерес к

предмету; развитие у обучающихся представлений о ведущей роли математики в умственном развитии человека. Решение задач вообще и математических в частности по своей сути — процесс творческий, требующий продуктивной, аналитической деятельности. В связи с этим возникли новые подходы при обучении младших школьников решению арифметических задач с применением современных технических средств обучения. Привлекаются обучающиеся в создание мультимедийных проектов, памяток для решения задач (таблица 1), придумывание своих собственных задач разных видов.

Таблица 1

### Как решать задачу (памятка)

I ступень – Понимание постановки задачи.

Советы и вопросы	Пословицы помогут в работе
1. Имейте желание решить задачу.	1. Где есть желание, найдется путь.
2. Что дано? Что неизвестно?	2. Обдумай цель раньше, чем прыгать.
3. В чем состоит условие?	3. Кто плохо понимает, тот плохо отвечает.
4. Сделай чертеж.	

II ступень – Составление плана.

1. К какому разделу предмета относится задача?	1. Усердие — мать удачи.
2. Встречалась ли ранее похожая задача?	2. Мудрый меняет свои решения, дурак — никогда.
3. Возможна ли другая формулировка задачи?	3. Перепробуй все ключи в связке.
4. Все ли использованы данные из условия?	4. Всегда имей две струны для лука.
5. Вспомните формулы, связывающие неизвестные с известными величинами.	5. Смысл рыбной ловли не в том, чтобы забрасывать, а в том, чтобы поймать рыбку.
6. Разбей решение на последовательные этапы.	

III ступень – Осуществление плана.

1. Контролируй каждый свой шаг.	1. Проверь, прежде чем прыгать.
2. Ясно ли, что предпринятый шаг правильный?	2. Ступень за ступенью, лесенка преодолевается.
3. Докажите правильность шага.	3. Мелкие удары валят большие дубы.

## IV ступень – Анализ решения.

1. Проверь ход решения. Нельзя ли упростить его? 2. Используй метод решения в других задачах.	1. С двумя якорями безопаснее путь. 2. Тот, кто не думает снова, не может мыслить правильно. Вторые мысли самые лучшие
--	---

Приступая к решению задачи, ученик сначала знакомится с ее формулировкой, решение же пока остается вне поля его деятельности. Поэтому очень важно, чтобы содержание задачи вызывало живой интерес. Система в подборе задач и расположении их по времени построена с таким расчетом, чтобы обеспечить наиболее благоприятные условия для сопоставления, сравнения, противопоставления задач, сходных в том или ином отношении, а также задач взаимно обратных. При этом имеется в виду, что в процессе изучения математики дети все время будут встречаться с задачами различных видов. Это исключает возможность выработки штампов и натаскивания в решении задач. Дети учатся анализировать содержание задачи, точно объясняя, что известно в решаемой задаче и что неизвестно, что следует из условия задачи, какие арифметические действия и в какой последовательности должны быть выполнены для получения ответа на вопрос задачи; обосновывать выбор каждого действия и пояснять полученные результаты; составлять по задаче выражение и вычислять его значение; устно давать полный ответ на вопрос задач и проверять правильность решения задачи. Необходимо, чтобы учащиеся знали о возможности различных способов решения некоторых задач и сознательно выбирали наиболее рациональный из них. В процессе работы над задачами дети упражняются в самостоятельном составлении задач по различным заданиям учителя. Числовой и сюжетный материал для составления задач берется из окружающей действительности.

Решение задачи может выполняться устно и письменно. Могут быть использованы такие основные формы записи решения:

1. Составление по задаче выражения и нахождение его значения;
2. Запись решения в виде отдельных действий с пояснением или без них;
3. Проверка решения задач. Проверить решение задачи — значит установить, что оно правильно или ошибочно.

В начальных классах используются следующие четыре способа проверки: составление и решение обратной задачи; установление соответствия между числами, полученными в результате решения задачи, и данными числами; решение задачи другим способом; прикидка ответа. Для правильного обобщения способа решения задач большое значение имеет система подбора и расположения задач, которая должна удовлетворять определенным требованиям. Прежде всего, задачи должны постепенно усложняться. Работа над задачами с недостающими и лишними данными воспитывает у детей привычку лучше отыскивать связи между данными и искомым.

Упражнения по составлению и преобразованию задач являются чрезвычайно эффективными для обобщения способа их решения: постановка вопроса к данному условию задачи или изменение данного вопроса; составление условия задачи по данному вопросу; подбор числовых данных; составление задач по аналогии; составление обратных задач; составление задач по их иллюстрациям; составление задач по данному решению.

Таким образом, главным условием при обучении решению задач является соблюдение всех вышеизложенных этапов.

*Литература:*

1. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии/Г.Ю. Ксензова. — М.: Педагогическое общество России. — 2000. — 224 с.
2. Медведская, В.Н. Методика преподавания математики в начальных классах/ В.Н. Медведская. — Брест, 2001. — 106 с.
3. Тихомирова, Л. Ф., Басов А. В. Развитие логического мышления детей/ Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. — Ярославль: ТОО «Гринго», 1995. — 584 с.

# ДЕФЕКТОЛОГИЯ

## Выявление типичных ошибок письма у детей младшего школьного возраста с билингвизмом

Зинякова Анжелика Александровна, магистрант  
Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа:

Констатирующий этап;

Формирующий этап;

Контрольный этап;

Экспериментальная работа проводилась на базе общеобразовательной МБОУ «СОШ № 7» города Абакана.

В исследовании приняли участие 30 обучающихся младших классов, по 15 человек в каждой группе. В экспериментальную группу входили дети с нарушением чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня с билингвизмом, в контрольную — дети с нарушением чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня.

В общеобразовательной школе № 7 города Абакана наряду с русскоязычными обучаются дети таких национальностей, как хакасы, таджики, узбеки.

Для анализа письма использовались контрольные письменные работы: диктанты, списывание; тетради контрольных работ.

Состояние устной речи детей оценивалось по речевым картам.

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы — выявить типичные ошибки письма у детей младшего школьного возраста с билингвизмом.

Диагностика выявления типичных ошибок проводилась с помощью методики Садовниковой И. Н. нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [1]. Ставилась задача выявить детей, имеющих нарушения процесса письма.

Инструкция даётся словесно. В случае затруднений в выполнении заданий, ребёнку необходимо оказать помощь. Чаще всего она связана с уточнением понимания инструкции. Материал для обследования письма отвечает следующим требованиям:

Содержание материала соответствует знаниям ребенка и доступны ему. Задания небольшие по объему. Детям были предложены следующие задания, выявляющие типичные ошибки письма:

Для первого класса (конец учебного года):

Записать под диктовку строчные и прописные буквы;

§ Диктант слогов;

§ Диктант слов различной структуры;

§ Записать после однократного прослушивания предложение;

Для второго, третьего и четвертого классов слуховые диктанты

— высокий уровень (3 балла) — выполнение работы без ошибок;

— средний уровень (2 балла) — выполнение работы с 1–5 ошибками;

— низкий уровень (1 балл) — выполнение работы с 6 и более ошибками.

— не справились с заданиями (0 баллов)

Анализ результатов исследования. В процессе выполнения заданий ребенком, отмечалось количество ошибок и затруднений, испытываемые ребенком при выполнении задания.

В ходе обследования было выявлено, что дети ЭГ допускали ошибки в заданиях. Ни один ребенок не имеет высокого уровня. Средний уровень преобладает у 2 детей, что составляет 13%. На данном уровне дети допускают небольшое количество ошибок. Низкий уровень — у 13 детей — 87%. Эти дети справились с заданиями, допустив большое количество ошибок.

Проведя такое же исследование в контрольной группе, которую составили дети с нарушением чтения и письма, обусловленное ОНР III уровня, было выявлено, что без ошибок не написал ни один ребенок. Средний уровень письма показали 7 детей — это 47%. 8 детей, что составляет 53% от общего количества, имеют низкий уровень письма. Результаты отображены в таблице 1 и на рисунке 1.

Качественный анализ выполнения заданий в экспериментальной группе показал, что без ошибок не пишет ни один ребенок.

Дети, имеющие средний уровень допускали ошибки почти во всех заданиях. При записи строчных и прописных букв под диктовку пропускали их, либо заменяли (ш-щ, Ф-ф); также пропускали слоги при записи предложения после однократного прослушивания (пустый — пуш-стый).

Дети, имеющие низкий уровень писали с большим количеством ошибок. Они не справились с заданиями вообще, такими как, диктант слогов, диктант слов, запись

Таблица 1  
Уровень выявления типичных ошибок письма контрольной и экспериментальной групп  
на констатирующем этапе экспериментальной работы

Уровень развития	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество детей	%	Количество детей	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	2	13	7	47
Низкий	13	87	8	53

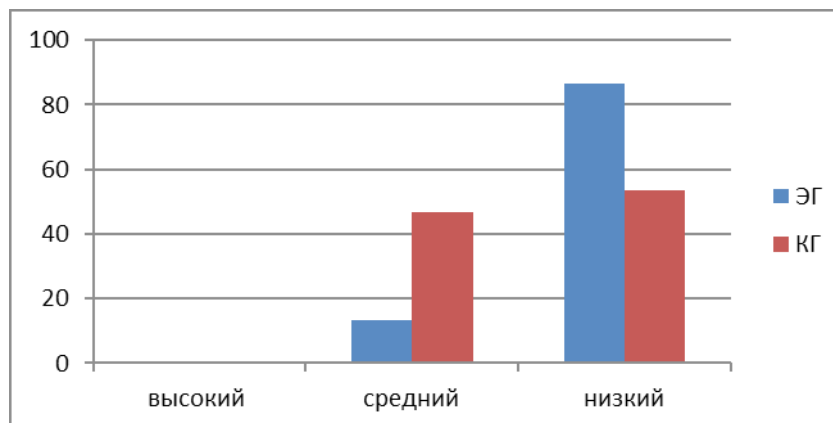


Рис. 1. Результат выявления типичных ошибок письма у детей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе экспериментальной работы

предложения после однократного прослушивания. Заменяли буквы по принципу оптического сходства (д-б, ш-щ), пропускали слова и предлоги в предложениях.

Также почти все дети пропускали в словах мягкий знак и писали предложение слитно (собралис — собрались, ночью — ночью; уеолкпушсыхвст — У ёлки пушистый зайчик).

Проанализировав работы детей таджикской национальности, можно увидеть ошибки, которые они допускают в работах, соответствующих своему языку. Что касается согласных, то характерными для их речи являются неразличение категорий твердости и мягкости, оглушения и озвончения согласных. Например, мы можем увидеть это в заменах звонких согласных на глухой в конце слова. Так же в таджикском не допускается стечение согласных в начале и середине слова. Так, в речи таких детей между согласными появляется гласный «и» (м [и] не, к [и] люч). Еще у таджиков отсутствует гласный «ы», согласные «ц», «х, хь».

У узбеков наиболее важной специфической чертой морфологической системы является отсутствие у имен существительных морфологической категории рода. Поэтому у них отсутствует различение существительных по категории рода (девочка пришел). Ошибки письма у таких детей проявляются в сочетаниях имен существительных с прилагательными («летнийкәнекули» — «летние каникулы»). Так как наречия у узбеков немногочисленны, то проявляется смешение прилагательных и наречий: «В чера мне».

В хакасском языке 17 гласных и 24 согласные. Мягкость и твердость согласных в коренных хакасских словах зависят от гласного: с гласными заднего ряда согласуются всегда твердые, с гласными переднего ряда — мягкие. Мягкость и твердость согласных не фонематичны, поэтому на письме они никак не отражаются. Ударение экспираторное, обычно фиксируется на последнем слоге.

Зная особенности данных языков, можно судить о том, какие факторы и причины в большей или меньшей степени влияют на возникновение ошибок, что дает возможность предупредить появление в речи разного рода ошибок или уменьшить их количество.

В контрольной группе детей с высоким результатом так же нет.

Дети, имеющие средний уровень письма, допускали небольшое количество ошибок. Заменяли «л» на «р», «ш» на «ж», «ч» на «ц» (пужистый — пушистый, крадут — кладут, умцались — умчались, делали ошибки в написании частей слова — «по крыл — покрыл, с пасут — спасут, к ругом — кругом», пропускали мягкий знак в словах (декабр — декабрь, умчалис — умчались,)

Дети, показавшие низкий уровень, имеют большое количество ошибок на письме. Делали ошибки и по всем видам дисграфии, пропускали буквы, слоги, слова; писали слитно несколько слов в предложении, границы предложений не соблюдают, начинают писать с маленькой буквы; заменяют слова синонимами — «кладут — ложат».

По итогам эксперимента мы видим, что у учащихся младших классов проявляются разнообразные специфические ошибки письма как у экспериментальной, так и у контрольной группы: ошибки звукового анализа, перестановки, пропуски, вставки; смешение букв, аграмматизмы, персеверации.

Кроме того, анализируя работы школьников, было выявлено, что в письменных работах детей-билингвов были ошибки разного характера, неспецифические, характерные для дисграфий и специфические для билингвизма. Эти ошибки в количественном отношении превы-

шают ошибки у детей-монолингвов с нарушением чтения и письма, обусловленное ОНР.

Обобщив результаты исследования, можно сказать, что процесс письма у детей младшего школьного возраста развит хуже, чем у детей монолингвов.

Таким образом, из написанного выше следует то, что формирование процесса письма достаточно не лёгкий процесс, и у детей билингвов он имеет свои особенности и отличается от формирования у детей монолингвов. Это видно из полученных нами результатов.

#### *Литература:*

1. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. — М., 2013. — 192 с.
2. Хаскельберг М. Г. Билингвизм // Теоретические и прикладные аспекты. — М., 2007. — с. 63–67.

# ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Взаимосвязь уровня интеллекта и креативности у студентов творческой специальности «Дизайн (по отраслям)»

Билеменко Марина Сергеевна, магистр, преподаватель  
Колледж Гжельского государственного университета (Московская область)

*Целью данной работы является выявление взаимосвязи уровня интеллекта и творческих способностей у студентов творческих специальностей: обучающихся по специальности «Дизайн (по отраслям)»; выявление влияния данной зависимости на процесс обучения в целом.*

**Ключевые слова:** творчество, интеллект, дизайн, процесс обучения, студент

В настоящее время существует повышенное внимание к уровню профессиональной подготовки выпускников учебных заведений, выпускающих специалистов в области дизайна, это определяется социальным заказом. Развитие общества зависит от степени развития промышленной культуры, которая определяет качественный показатель окружающей нас предметной среды: одежда, здания, интерьер, промышленное оборудование — все это называется продуктом дизайна.

Специфика профессии «дизайнер» сочетает в себе качества художника, изобретателя, психолога, менеджера. Причём, нестандартный, оригинальный подход присутствует как в конечном результате, так и в процессе выполнения поставленной цели. Следовательно, при определении профессионализма студента-дизайнера необходимо оценивать как продукт деятельности, так и ход выполнения поставленной цели.

Особенностью профессиональной деятельности дизайнера является большой удельный вес творческой составляющей. Продуктом дизайнерской деятельности являются новые, оригинальные решения, придающие тривиальным объектам и промышленным товарам культурную и материальную ценность. Важнейшей характеристикой профессиональной компетентности дизайнера является творческий стиль, а стиль невозможно выработать без креативной составляющей личности, без нестандартного взгляда на обыденный мир.

Требования, предъявляемые к выпускникам в сфере дизайна, определённые федеральными государственными образовательными стандартами, включают в себя следующие компетенции: анализ и определение требований к дизайн-проекту, набор возможных решений проблемы или способов выполнения дизайн-проекта, знание законов восприятия формы и цвета, фактуры материалов и их характеристик, владение графическим

языком и принципами комбинаторного и системного решения формы объектов проектирования, создание художественного образа, знание и основы технологии изготовления продукции. Все эти знания обеспечивают достойную теоретическую и практическую подготовку специалиста.

### Взаимосвязь интеллекта и творчества у студентов творческих специальностей.

Уровень развития интеллекта — это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуального пути. Общий интеллект понимается как сложное интегральное качество психики, определённый синтез свойств, обеспечивающий в совокупности успешность любой деятельности. [1, 241 с.]

Интеллектуальное развитие — это гарант поступления абитуриентами в выбранный ими вуз. Но не только уровень интеллекта говорит о высокой адаптивности в жизни, это еще, конечно, и творчество, уровень креативности. Изучение творческих способностей сегодня актуально и значимо. Наличие творческих способностей у студентов оказывает положительное влияние как на значимые достижения в будущей профессиональной деятельности (творческой деятельности), так и на личностное развитие будущего профессионала.

Статус дизайнера в современном мире растёт и миссия дизайнера, который формирует образ предметно-пространственной среды. Своей деятельностью дизайнер, как профессионал, влияет на развитие способностей человека чувственно воспринимать действительность, которая постоянно и стремительно меняется.

На современном этапе своего развития дизайн уже перестал быть просто способом оформления вещей, он вышел также и за пределы функциональности. Дизайн стал формой самовыражения и формой самосовершенствования бытовой жизни.



Дизайнеры в течение длительного времени были лишены профессиональной информации. Сейчас очень быстро этот дефицит возобновляется, способствует этому и соответствующая подготовка специалистов этой отрасли в средних профессиональных и высших учебных заведениях такого профиля. Художественные дисциплины, которые изучают студенты, насыщают их нужной информацией, дают теоретические основы, обеспечивают методикой выполнения дизайн-проектов, то есть предоставляют соответствующий инструментарий и создают условия для профессионального становления и роста специалиста.

Таким образом, происходит формирование таких профессиональных качеств дизайнера, как:

1. Умение ориентироваться в культурологическом и художественном пространстве и применять необходимый материал в своем творчестве;

2. Умение воспринимать и отражать реальность под соответствующим углом зрения, то есть в контексте определенной культуры, стилистического направления и т. п.;

3. Умение оперировать необходимым инструментариумом — изобразительно-выразительными средствами декоративного искусства, а именно: композиционными закономерностями декоративного искусства, фактурно-текстурными особенностями материалов.

Развитие творческих способностей необходимо и значимо, особенно у студента-дизайнера: это повышает уровень адаптации и стрессоустойчивости.

В настоящее время, не так как в прошлых столетиях, креативная составляющая личности несёт в себе не просто ее развитие, но и создаёт культуру общества. Такой термин как «творчество» указывает, и на деятельность личности, и на созданные ею ценности. Творчество — это, прежде всего, отображение сущности человека, его отношения к окружающим реалиям жизни, его желания, мечты, чувства, стремления, которые и двигают человечество вперёд.

Креативность — это способность к творчеству, способность продуцировать оригинальные идеи, придумывать, находить и видеть мир по-новому.

Высокий уровень творческих способностей — одно из важных профессионально-личностных качеств дизайнера. Сформированность творческих способностей у студентов-дизайнеров говорит о продуктивной профессиональной деятельности, а также о повышении уровня профессионализма, компетентности, что способствует движению к индивидуальному стилю работы. Творчество может проявляться в различных формах, а также не проявляться, что может быть обусловлено закономерным профессионально-личностным движением «кэте», где преодоление низших границ будет продуцировать качественно новое движение — развитие.

#### Литература:

1. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность: Дубна, «Феникс +», 2014. — 512 с.

#### Ход исследования.

Изучение взаимосвязи уровня интеллекта и креативности у студентов творческих специальностей — позволит повысить уровень обучения. Изучение законов, закономерностей и специфики развития творческих способностей у студентов творческих специальностей: а именно, обучающихся по специальности «дизайн», даст теоретическую основу для выбора инструментов: методов, способов развития творческих способностей, а также даст возможность повлиять на формирование и развитие творческих способностей, что приведет к управляемости развития творческих способностей в процессе обучения и повысит качественный (профессиональный) уровень специалиста в области дизайна.

Наличие творческих способностей предполагает наличие высокоразвитой лабильности, дивергентности мышления. Уровень развития творческих способностей определяется степенью продуктивности в деятельности. Изучение творческих способностей, структуры творческих способностей и механизма позволяет выделить систему, что дает возможность управлять данным процессом, управлять развитием творческих способностей. Неоднозначность взглядов на проблему развития творческих способностей, на проблему факторов развития творческих способностей показывает проблемность, многоаспектность, значимость данного вопроса.

Для выявления корреляционных связей нами было проведено исследование с целью изучения взаимосвязи творческих способностей и уровня интеллекта. В исследовании приняли участие студенты колледжа структурного подразделения ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», обучающиеся по специальности «Дизайн (по отраслям)», в количестве пятидесяти шести человек: студенты третьего и четвертого курсов. С целью выявления уровня развития творческих способностей мы использовали методику «Тест креативности» Э. П. Торренса, где для корреляционного анализа использован показатель «оригинальность». Для определения уровня интеллекта мы применили методику Дж. Раввена. При помощи метода ранговой корреляции Спирмена мы получили результат, где корреляция между показателями «креативность» и «интеллект» равна 0,86 (сильная положительная связь).

Данное корреляционное значение говорит о сильной статистической взаимосвязи между показателями интеллекта и творчества. Исходя из полученных данных, мы можем предположить, что взаимосвязь между уровнем интеллекта и креативности имеет место быть, где усиление одного признака, например, интеллекта, повлечет усиление другого признака, творческих способностей (креативности).

## Использование технологии «кейс-метод» для формирования общих компетенций в процессе изучения иностранного языка

Сницер Юлия Артуровна, преподаватель

Красноярский кооперативный техникум экономики, коммерции и права

*Статья посвящена проблеме формирования общих компетенции у студентов организаций среднего профессионального образования. Автором подробно рассматривается технология кейс-метод. Сделан вывод об эффективности применения технологии «кейс-метод» для развития общих компетенций в процессе изучения иностранного языка.*

**Ключевые слова:** общие компетенции, кейс-метод, иностранный язык

Современное состояние общества и процессы, протекающие в нем, оказывают влияние на развитие профессионального образования. Именно в сфере среднего профессионального образования сегодня лежит ключ к обеспечению стабильного экономического роста и развития нашей страны в целом.

В данный момент обществу требуются конкурентоспособные специалисты, которые будут востребованы не только на отечественном, но и на мировом рынке. Это специалисты, обладающие не только умениями и знаниями по своей специальности, но и набором универсальных знаний и умений, характерных для различных видов профессиональной деятельности, т. е. общими компетенциями.

В настоящее время растет число учреждений и престиж среднего профессионального образования (далее СПО). Подготовка специалиста, конкурентоспособного на рынке труда, является одной из актуальных проблем для учреждений СПО. Рабочие программы СПО разработаны в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным стандартом (далее ФГОС СПО 3+), в основе которого как раз лежит компетентностный подход, предполагающий формирование у студента общих и профессиональных компетенций. Под общими компетенциями понимаются «... способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности» [2, с. 10].

К актуальным проблемам в образовании относится поиск эффективных условий и механизмов развития общих компетенций в процессе изучения иностранного языка. В настоящее время изучение иностранного языка в организациях СПО направлено в основном на расширение лексического запаса за счет чтения и перевода текстов и развития грамматических навыков по средствам выполнения лексико-грамматических упражнений из учебных пособий. Одной из приоритетных задач является разработка и внедрение в практику преподавания иностранного языка в организациях СПО педагогических технологий, способствующих развитию общих компетенций у студентов.

Согласно ФГОС СПО 3+ реализация компетентностного подхода должна предусматривать «...использование в образовательном процессе активных и интерактивных

форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся» [3, с. 60].

Одной из интерактивных форм проведения занятий является кейс-метод, который представляет собой технику активного обучения, заключающуюся в использовании конкретных учебных ситуаций при организации процесса обучения, и нацеленную на формулирование и поиск вариантов решения проблемного вопроса с последующим разбором на учебных занятиях [1, с. 94].

В ходе нашего исследования были рассмотрены педагогические условия формирования следующих компетенций по средствам применения технологии кейс-метод:

1) ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

2) ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

3) ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями [3, с. 5].

Рассмотрим теперь, как происходит формирование ОК 4–6 на всех этапах работы над кейсом. Для примера возьмем разработанный нами кейс «Sightseeing in Krasnoyarsk» (пер. «Достопримечательности Красноярска»):

«Our city will host winter Universiade in 2019 and thousands of people from all over the world will come to Krasnoyarsk to participate in this event and to enjoy the sights of our beautiful city during the time between competitions! Your task is to help them and create a brochure in English with top ten sights of our city».

Перевод:

«Наш город примет зимнюю Универсиаду в 2019 году. Тысячи людей со всего мира придут в Красноярск, чтобы принять участие в этом событии и насладиться достопримечательностями нашего красивого города в перерывах между соревнованиями! Ваша задача — помочь гостям нашего города и создать небольшую брошюру на англий-

ском языке с десятью главными достопримечательностями Красноярска».

Первый этап работы над кейсом подготовительный, сюда входит: обсуждение информации, содержащейся в кейсе; выделение наиболее важной части информации; обмен мнениями между участниками обсуждения и составление плана работы над проблемным вопросом. На данном этапе происходит развитие ОК 6. Группа студентов делится на 2 или 3 команды (в зависимости от количества студентов). Каждая команда знакомится с кейсом и составляет план работы для его решения, также в команде распределяются обязанности.

На данном этапе студенты учатся равномерно распределять работу между собой, чтобы достичь максимального результата, что, несомненно, пригодится в дальнейшей профессиональной деятельности.

Следующий этап — это непосредственно работа над проблемой. Здесь студентам предлагается воспользоваться литературой или ресурсами сети Интернет для ее решения. Ссылки на информацию в сети Интернет могут быть как прямые, так и не прямые. В разработанном нами кейсе ссылки на информацию даны не прямые, а на главные страницы ресурсов. Соответственно, для нахождения необходимой информации требуется воспользоваться поисковым инструментарием каждого сайта. Здесь также развивается навык грамотного построения поискового запроса. При правильно построенном запросе время, затраченное на поиск информации, значительно сокращается, таким образом остается больше времени на анализ информации и решение проблемы. Данный навык, несомненно, будет полезен будущим специалистам в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Студенты, однако, вовсе не ограничены предложенным набором Интернет-ресурсов и могут привлекать дополнительные источники информации для решения кейса, используя поисковые системы или дополнительную литературу. При подготовке кейса для более опытных групп студентов с высоким уровнем владения иностранным языком, на наш взгляд, можно совсем отказаться от предоставления ссылок на источники информации, предоставив студентам полную свободу выбора. Таким образом, на данном этапе происходит развитие ОК 4–5.

После работы с информацией начинается новый этап — выработка решения (или нескольких решений) проблемы. Происходит внутри командная дискуссия. В нашем случае студентам необходимо выбрать 10 главных достопримечательностей Красноярска, которые будут интересны иностранцу. Участники команды предоставляют свою информацию, происходит анализ найденных данных, и принимается оптимальное решение. Таким образом, студенты учатся эффективно общаться между собой, т. е. происходит формирование ОК 6.

#### Литература:

1. Абрамова, С. Ю., Белозерова Ю. В. Использование кейс-метода на уроках английского языка // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. — Уфа: Лето, 2015. — с. 94–96.

После выработки решения кейса команды собираются вместе для представления своих результатов и финальной дискуссии уже между командами для принятия итогового решения, т. е. дискуссия переходит на следующий этап. Команды должны через обсуждение прийти к общему решению (или нескольким, в зависимости от цели кейса). Чтобы обсуждение проходило в деловом ключе, студентам можно заранее предложить деловые фразы-клише на иностранном языке, которые помогут им выказать свое мнение. Студенты учатся на данном этапе воспринимать конструктивную критику, отвечать на вопросы своих «коллег» и вместе приходят к итоговому решению.

Следующий этап работы с кейсом — это подготовка доклада о принятом решении. Доклад может быть представлен в любой форме: в устной, в письменной, в форме продукта (презентации, брошюры, визитки и т. д.). Последняя форма, на наш взгляд, более предпочтительна, т. к. развивает навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, что может пригодиться студентам в дальнейшей профессиональной деятельности. В нашем случае студентам предлагается создать брошюру с десятью wybranными по итогам финальной дискуссии достопримечательностями в режиме онлайн на сайте [www.canva.com](http://www.canva.com). Инструментарий сайта позволяет создавать не только рекламные брошюры и проспекты, но и визитные карточки, фирменные бланки для предприятий, инфографику, презентации и т. д. На этот раз работа будет производиться в парах. Напарникам предстоит вместе выбрать дизайн и найти подходящие фотографии для оформления своей брошюры, используя Интернет-поисковики. Таким образом, на данном этапе происходит формирование ОК 4–6.

И последний этап работы с кейсом — аргументированный краткий доклад по итогам дискуссии — непосредственно презентация своего продукта. Формат кейса, представленного для примера в нашем исследовании, и здесь позволяет провести дискуссию для выбора лучшей брошюры и отработать навык эффективного общения в коллективе для формирования ОК 6.

Таким образом, мы видим, что при применении технологии кейс-метод на занятиях по иностранному языку на каждом этапе у студентов происходит формирование общих компетенций. Стоит отметить, что при использовании кейс-метода, большее внимание уделяется развитию ОК 6, так как формирование данной компетенции происходит на всех этапах работы с кейсом.

Соответственно, можно сделать вывод, что технология кейс-метод может быть применена в процессе изучения иностранного языка в организациях СПО для формирования у студентов общих компетенций с целью подготовки конкурентоспособных специалистов.

2. Блинов, В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбович А. Н., Новиков П. Н. Словарь-справочник современного российского профессионального образования. — М.: ФИРО, 2010. — 19 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 N 508 (ред. от 14.09.2016) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения» (Зарегистрировано в Минюсте России 29.07.2014 N 33324) // Консультант Плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_167762/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167762/) (дата обращения: 28.07.2017).

# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## Сущность и особенность рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов

Анфалов Евгений Владимирович, преподаватель

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

Сегодня, когда с развитием вооружения и военной техники происходит разработка и практическая апробация в реальных условиях новых форм и способов ведения боевых действий, важнейшим из направлений развития системы военного образования становится совершенствование содержания подготовки слушателей и курсантов военных вузов [3].

Специфика военного образования определяется федеральными государственными стандартами и квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников военных вузов. При этом военно-учебные заведения самостоятельно разрабатывают соответствующие учебные программы, исходя из задач подготовки курсантов по соответствующей воинской специальности. Выпускник военного вуза должен обладать рядом военно-профессиональных компетенций.

Одной из первостепенных задач в военном образовании, наравне с увеличением объема и актуальности приобретаемых офицером-выпускником компетенций, является увеличение внимания к формированию профессиональных и личностных качеств военного специалиста, помогающих ему в выполнении служебных задач в изменяющихся условиях и условиях дефицита времени.

Обладание комплексом стандартных военно-профессиональных компетенций позволит офицеру-специалисту выполнить служебные обязанности в стандартных обстоятельствах. Но военная служба, наши боевые уставы требуют эффективно действовать в любых условиях обстановки. А повседневная воинская деятельность и тем более реальный бой чаще всего далеки от стандарта. И тут на первый план выходит именно готовность офицера в любой момент времени совершить необходимые действия с требуемой эффективностью и результатом. При этом очень много зависит от умений офицера предвидеть ход событий, внутренней собранности, самоконтроля и самоанализа, волевых качеств, мотивации.

Личностные же качества, такие, например как воля, эмоциональная устойчивость, самокритичность, прогностичность, невозможно сформировать какими-то отдельными мероприятиями и специальными занятиями, а

только комплексно, в процессе обучения, так как образование, согласно закону, — это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Именно в ходе образовательного процесса в военном вузе происходит интеграция специальных знаний, умений и навыков, как основы формирования высокого уровня профессиональных качеств военного специалиста, с его личностными качествами офицера — защитника Родины.

Все это требует в процессе обучения акцента на формирование у будущих офицеров личностных качеств, обусловленных особенностями их служебной деятельности, в частности рефлексивно-прогностической готовности.

Сегодня в педагогике и психологии накоплен большой теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к различным видам деятельности, сформулированы понятие готовности, определены содержание, параметры и условия, влияющие ее длительность и устойчивость ее проявлений.

Словарь русского языка понятие «готовность» формулирует как согласие, желание что-то сделать, психологическую настроенность на что-либо [14, 139]. Психологические словари определяют данный термин как «состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [10, 75].

В педагогике понятие «готовность» рассматривается с различных сторон и с применением разных подходов.

Представители психологического подхода (М.И. Дьяченко, В.А. Сластенин и другие) рассматривают готовность как особое психическое состояние, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, образующее общий функциональный уровень, на фоне которого развиваются процессы, необходимые для обеспечения результативности профессиональной деятельности [12, 46].

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича готовность рассматривается на личностном уровне — как психологическая подготовленность, т. е. как совокупность личностных качеств специалиста, которые обеспечивают выполнение им функций, адекватных потребностям профессиональной деятельности [4].

Рассматривая готовность в функциональном аспекте (С. В. Акулин, Ю. Н. Петров, С. Л. Рубинштейн и другие) исследователи связывают ее с психическими функциями, формирование которых является необходимым условием для обеспечения результативности профессиональной деятельности. Они определяют данное понятие как особое функциональное состояние, целостное проявление комплекса способностей личности, фон, на котором происходят психические процессы [11].

Деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, А. К. Маркова, А. Ф. Шикун и другие) распространился в 60-х годах XX века после опубликования психологического исследования Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания», где человек был определен как субъект деятельности. Готовность к деятельности, по мнению исследователей этого направления, — это установка на эту деятельность, «состояние мобилизации всех психологических и психофизических систем, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий» [6, 21].

Аккумулируя различные подходы, понятие готовность можно сформулировать как уровень профессионального мастерства, включающий в себя овладение стандартами профессионального образования, активное состояние личности, вызывающее деятельность и являющееся следствием деятельности, как интегративное качество личности, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи [8, 33].

При этом готовность выступает фундаментом профессиональной компетентности и включает в себя теоретическую и практическую стороны. Теоретическая готовность к деятельности предполагает наличие аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений. Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т. е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения [9, 186].

Существующие в психолого-педагогической литературе различные подходы к содержанию понятия готовности позволяют нам рассматривать готовность курсанта военного вуза также с разных сторон. На личностном уровне — как особое устойчивое состояние личности курсанта, способность к военно-профессиональной деятельности. На функционально-операционном уровне — как совокупность общих и специальных знаний, умений и навыков, являющихся основой успешной военно-профессиональной деятельности. На психофизиологическом уровне — предварительная мотивационно-целевая настройка на военную службу, на качественное выполнение служебных обязанностей.

Возвращаясь к потребностям современного военного образования, мы считаем, что одним из способов интенсификации военно-профессиональной деятельности является формирование у курсантов военных вузов рефлексивно-прогностической готовности.

Для офицера, как военного профессионала в своей служебной деятельности всегда важно знать, в какой

мере положительные и отрицательные результаты являются следствием этой деятельности. Отсюда возникает необходимость в ее анализе, который требует особых рефлексивных и прогностических умений: правильная постановка целей, их трансформация в конкретные учебно-боевые задачи и адекватность комплекса решавшихся главных и второстепенных задач исходным условиям; соответствие содержания деятельности поставленным задачам; эффективность применявшихся методов, приемов и средств военно-профессиональной деятельности; соответствие применявшихся организационных форм полученным результатам, содержанию выполнения задания; оценка причин успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных учебно-боевых задач; осмысление опыта собственной военно-профессиональной деятельности в его целостности и соответствии выработанным наукой критериям и рекомендациям [2, 143].

Истоки рефлексии и прогностики кроются в особой природе человеческого мышления. С философской позиции особенность человеческого мышления, помимо способности отображать предметный внешний мир, заключается в умении видеть всеобщую сторону действительности. Человек отличается от животных и сил природы «вообще умением осознать себя в отвлеченном образе Я-рефлексивной способности мышления, превращать субъект мысли в объект размышления» [8].

Рефлексивная готовность будущего офицера — это не просто знание или понимание курсантом ценности своей военно-профессиональной деятельности, но и его целостное представление о соответствии своих личностных качеств, эмоциональных реакций и когнитивных способностей с необходимыми для его деятельности как военного профессионала.

Под прогнозированием в военно-профессиональной сфере мы понимаем специфическую мыслительную деятельность по формулированию различных гипотез об ожидаемых событиях и собственных действиях, их последствиях и включающую определенную последовательность этапов: от постановки задач до решения этих и других внешне возникающих проблем в ходе учебно-боевой деятельности [1, 12].

При этом прогностическая готовность курсанта военного вуза — такое качество личности будущего офицера, которое обеспечивает ему необходимость предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющихся условиях дефицита времени для эффективного решения задач в ходе учебно-боевой деятельности.

В своем исследовании проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности мы остановились на проблеме рассмотрения рефлексивно-прогностических способностей (и умений) в качестве единого целого, хотя в психологии принято рассматривать феномены рефлексии и прогностики чаще всего отдельно. Представляется, что такое соединение вовсе не механично, а несет в себе большой психологический смысл.

В отличие от авторов, считающих рефлексию центральным механизмом мышления, в своих исследованиях А. А. Вербицкий, Н. В. Жукова, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков и другие доказывают единство рефлексии и предвидения как механизма регуляции процесса мышления: «мышление — это прежде всего, предвидение», которое базируется на «забегающей «вперед работе мозга [5, 75]. И действительно, отсутствие рефлексии не позволяет выйти на уровень предвидения способа разрешения проблемы, и наоборот.

Таким образом, на основе анализа взглядов исследователей и педагогов на понятие рефлексивно-прогностическая готовность курсантов военных вузов мы предлагаем следующее определение исследуемого понятия: **рефлексивно-прогностическая готовность будущего офицера** — это интегративное качество личности военного специалиста, основывающееся на самоконтроле и самоанализе, обеспечивающее необходимость предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющихся условиях и условиях дефицита времени в целях повышения эффективности военно-профессиональной деятельности.

Структура готовности к деятельности, по мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, должна включать в себя следующие компоненты: мотивационный; ориентационный (знания об особенностях и условиях профессиональной деятельности); операционный (владение способами и приемами, знаниями, умениями и навыками, необходимыми в данной сфере деятельности); волевой

(самоконтроль поведения); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса эффективного решения профессиональных задач) [4].

По мнению М. С. Смирновой в структуре готовности должны присутствовать профессиональные знания, умения и навыки, высокие моральные качества, умственные и физические силы, высокая эмоционально-волевая устойчивость [13].

Таким образом, понятие рефлексивно-прогностическая готовность будущего офицера выступает в интеграционном единстве мотивационного, ценностного, когнитивного и операционного компонентов.

Мотивационный компонент выражается в мотивации к развитию рефлексивно-прогностической готовности курсантов.

Ценностный компонент включает в себя признание курсантом ценности военной профессии в целом и рефлексивных и прогностических умений в частности.

Когнитивный компонент включает в себя знания в области рефлексии и прогностики.

Операциональный компонент выражается во владении способами и приемами рефлексии и прогностики в военно-профессиональной деятельности и включает в себя эмоциональную устойчивость, рациональность, самоанализ и самокритичность, прогностичность.

Свойства интегративности данному педагогическому продукту придает предлагаемая структура (рис. 1):



Рис. 1. Структура взаимодействия компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсанта военного вуза

Процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов будет успешным, если процесс обучения в военном вузе будет организован в условиях изучения военно-исторического наследия Российской армии,

признания ценности военной службы и военной специальности, а также учета военно-профессиональных интересов и мотивов курсантов.

#### Литература:

1. Анфалов, Е. В. Теоретические аспекты проблемы формирования рефлексивно-прогностической компетенции у курсантов военных вузов. / Е. В. Анфалов. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 3. — с. 9–15.
2. Анфалов, Е. В. Совершенствование рефлексивных и прогностических умений курсантов военных вузов в процессе подготовки к профессиональной деятельности [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). — Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2017. — с. 142–145.

3. Горемыкин, В. П. Военное образование: цель — на развитие / В. П. Горемыкин. // Вестник военного образования. — 2017. — № 2. — <http://vvo.milportal.ru/voennoe-obrazovanie-tsel-na-razvitiye/>.
4. Дьяченко, М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. — Минск.: Тесей. — 2008. — 350 с.
5. Жукова, Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. / дис. канд. псих. наук: 19.00.07 / Жукова Наталья Владимировна. — М., 2000. — 140 с.
6. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1993. — 192 с.
7. Огурцов, А. П. Рефлексия / А. П. Огурцов // Философская энциклопедия, Т. 4. — М.: Советская энциклопедия, 1967. — с. 499–502.
8. Патлах, А. В. Формирование методической готовности курсантов вузов пограничного профиля к индивидуальной воспитательной работе: дис....канд. пед. наук: 13.00.08 / Анатолий Владимирович Патлах. — Сургут, 2015. — 178 с.
9. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
10. Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В. Н. Карандашов. СПб.: Питер, 2006. — 416 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. — М.: Педагогика, 1989. — 486 с.
12. Слостенин, В. А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 576 с. — с. 46.
13. Смирнова, М. С. Формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза: Дис.... канд. пед. наук. — Кострома, 1993. — 184 с.
14. Толковый словарь русского языка / Сост. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: Язъ, 2005—819 с.

## К вопросу о межкультурной коммуникации

Бельшева Татьяна Владимировна, преподаватель  
ГБОУ г. Москвы школа № 1381

Социально-экономические изменения, происходящие в современном мире, оказывают огромное влияние на систему высшего образования в России. Значительно возросли требования к профессиональной компетентности будущих специалистов и их готовности к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве. Данные изменения заставляют решать проблему повышения качества профессиональной подготовки специалистов по многим специальностям.

Стремительное развитие современных технологий, технических средств и возможностей ставят новые задачи и в системе высшего профессионального образования. Среди таковых можно выделить расширение специальностей и специализаций при профессиональной подготовке, развитие партнерских связей между вузами, возможность проходить стажировку за рубежом, прослушивать специальные курсы лекций по различным специальностям. Проблема межкультурной коммуникации в данной связи приобретает особую актуальность. Специфика и сложность возникающих при этом проблем связаны с тем, что данная коммуникация осуществляется в условиях несоответствия национально-культурных стереотипов мышления и поведения. Успешная межкультурная профессиональная коммуникация предполагает, наряду с владением иностранным языком, умение воспринимать и адекватно

интерпретировать формы коммуникативного поведения во всем их многообразии.

Необходимость повышения качества профессиональной языковой подготовки специалистов в неязыковом вузе очевидна [Розенфельд, 1991, с. 23]. Современный специалист будет востребован благодаря профессиональной подготовке, знаниям и навыкам, полученным в процессе обучения в высшем учебном заведении. Исследователи понимают под профессиональной готовностью будущего специалиста к деятельности в поликультурном пространстве результат процесса повышения его квалификации в области межкультурной коммуникации посредством делового и профессионального иностранного языка. Иноязычная компетентность будущего специалиста является неотъемлемой частью его профессиональной культуры.

Знание особенностей языка делового и профессионального общения, умение устанавливать деловые контакты, осуществлять деловое общение и сотрудничество отражают сущность коммуникативной иноязычной компетенции и ее основных компонентов: лингвистической, прагматической, социокультурной, дискурсивной и межкультурной компетенций, необходимых для овладения деловым и профессиональным иностранным языком [Супрунов, 2017, с. 118]. Формирование этих компетенций у



специалиста становится важной составляющей его успешного трудоустройства и дальнейшего карьерного роста.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку предполагает развитие способности к осуществлению профессионального общения с зарубежными партнерами, используя систему релевантных языков и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. У выпускников должно быть сформировано умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для общения с представителями других культур, ориентации в современном поликультурном мире. Углубление поликультурной направленности языковой подготовки студентов в условиях глобального образования, имеющее результатом развитие у обучаемых поликультурной компетенции, становится фактором формирования толерантного сознания личности. Многие исследователи характеризуют принцип профессиональной направленности обучения в высшем учебном заведении как ведущий методический принцип, который следует учитывать и реализовывать в учебно-воспитательном процессе. Ученые говорят о необходимости как можно раньше начинать учитывать специализацию в ходе обучения иностранным языкам и учитывать ее на протяжении всего курса обучения [Супрунов, 2017, с. 123].

Профессиональная направленность в обучении иностранным языкам осуществляется в процессе речевой деятельности: чтения и устной речи. При этом важно, чтобы студенты овладели, прежде всего, профессиональной лексикой. В целях успешного решения этой проблемы преподавателю необходимо провести отбор лексического материала с учетом специализации, нужно знать, какие специальности получают студенты данного направления, на каких базовых предприятиях проходят они профессиональную практику и какова их будущая профессиональная деятельность. Отобранная лексика по специальности должна быть усвоена как для устной, так и для письменной коммуникации. Знание специальной профессиональной лексики нужно студентам для чтения текстов по специальности и совершенствования устной речи, для профессионального общения с иноязычными специалистами.

В профессионально направленном обучении иностранному языку важное место отводится развитию монологической и диалогической формы речи. Проблемные ситуации, ролевые задания являются хорошим стимулом для монологических и диалогических высказываний [Вербицкий, 1991, с. 113]. Все это способствует грамотному применению полученных знаний на практике в процессе дальнейшей трудовой деятельности. В профессиональном общении важную роль играют нормы и ценности, а также конкретные формы и методы взаимодействия людей при решении деловых вопросов, стереотипы в служебном, должностном и других видах поведения. Для того, чтобы охватить весь комплекс взаимоотношений в этой сфере деятельности человека, используется понятие «деловая

культура». В сферу понятий, связанных с деловой культурой, включаются не только нормы и ценности трудоустройства, но и конкретные формы и методы взаимодействия людей при решении профессиональных вопросов. Взаимодействие здесь основывается на стратегиях и тактиках достижения профессиональных целей, способах убеждения и осуществления воздействия. Устоявшиеся в речевой практике образцы использования стратегий, приемов и выбора языковых средств формируют организацию профессионального общения во всем многообразии его форм и видов.

Несомненно, язык играет важную роль в обеспечении эффективности межкультурной профессиональной коммуникации. Одной из наиболее значимых ситуаций межкультурного делового общения является ведение переговоров. Однако коммуникативно-поведенческая специфика переговоров еще недостаточно разработана в специальных исследованиях [Гойхман, 2006, с. 53]. При отсутствии обобщающих работ внимание исследователей привлекают отдельные проблемы этого жанра: различия в структурировании этапов переговоров и их значимость для представителей разных культур, национальные стили профессионального взаимодействия, стратегии и тактики переговоров, национально-культурные стереотипы.

Несмотря на значительный опыт в подготовке профессионалов-международников, накопленный различными университетами, необходимо проведение масштабной работы по модернизации всего комплекса учебного процесса. Сотрудничество преподавателей иностранных языков с коллегами, ведущими занятия на профильных кафедрах, помогает совместно искать пути решения таких стратегических задач, как реализация компетентностного подхода в преподавании, формирование у студентов умения нестандартно мыслить, творчески применять полученные знания при решении практических задач [Супрунов, 2017, с. 354]. Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка способствует развитию у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Подготовка специалистов на неязыковых факультетах вузов заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Внедрение новых образовательных технологий, ориентированных на широкое использование активных методов обучения способствует углублению профессиональной специализации учебного процесса и адаптации обучения к изменяющимся потребностям практики.

Активные методы обучения предполагают использование творческих, проблемных, исследовательских форм организации образовательного процесса в высшей школе и способствуют дальнейшему развитию интереса к будущей профессиональной деятельности [Копылова, 2000, с. 71]. Примером педагогической технологии активизации

можно назвать метод деловой игры, который предполагает интеграцию отдельных дисциплин, вырабатывает навыки управления, создает условия для активной мыслительной и творческой деятельности ее участников. Профессионально ориентированный фон общения в условиях необходимости решения проблемной ситуации становится одним из важнейших факторов активизации резервных возможностей личности обучающихся. Игра становится средством актуализации накопленных знаний, навыков и умений, необходимых для выпускников высшей школы в условиях усиления конкуренции в профессиональной сфере.

Большое значение в современной методике уделяется умению работать в команде, и учебная игра в этой связи в полной мере способствует формированию умения работать в коллективе. Необходимо отметить, что помимо развития навыков работы в группе игра дает возможность каждому студенту проявить индивидуальные способности, формируется способность оценивать свои действия и действия других участников игры, принимать самостоятельные решения, анализировать свои знания. В процессе совместной деятельности повышается личностная значимость каждого члена команды, что создает условия для значительного повышения уровня мотивации овладения языком [Шадриков, 2002, с. 37]. Можно утверждать, что подобная возможность творческого решения профессиональных задач развивает такие необходимые любому выпускнику учебного заведения навыки, как независимость и творческое начало.

Развитию данных навыков призвана способствовать и существенно изменившаяся за последнее время роль преподавателя, который на время игры «самоустраняется», предоставляя студентам возможность проявить себя в конкретной профессиональной ситуации, используя полученные языковые, профессиональные и коммуникативные навыки. Роль-маска создает дополнительный психологический комфорт, который, раскрепощая студентов, является необходимым элементом игры, порождающим спонтанную неподготовленную речь. Вместе с тем, решение конкретной профессиональной проблемы может вызвать интеллектуальное затруднение в условиях эмоциональной напряженности, что также стимулирует содержательную сторону речевого высказывания, отвлекая от языковой формы [Супрунов, 2017, с. 143]. В игровой форме решаются профессиональные проблемы, и в этом аспекте иностранный язык становится не целью изучения, а средством решения профессиональных задач.

Процесс обучения иностранному языку является важнейшим звеном в формировании модели будущей профессиональной деятельности студентов. Инновационные образовательные технологии являются чрезвычайно эффективными способами формирования коммуникативной компетенции, дающей возможность выпускникам высших учебных заведений решать профессиональные задачи в ситуациях делового общения на иностранном языке.

#### Литература:

1. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2001. — № 4. — с. 5–8.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
3. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. — М., 2006. — 272 с.
4. Копылова, А.С. Развитие мотивов иноязычного общения в процессе профессиональной подготовки студентов неязыковых специальностей / А.С. Копылова // Вопросы профессиональной подготовки кадров в процессе изучения иностранного языка. — Екатеринбург, 2000. — с. 67–78.
5. Розенфельд, Г. Мотивация учения. Типы мотивов. Использование мотивов / Г. Розенфельд. — М., 1991. — с. 13–34.
6. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. — М., 2005. — 310 с.
7. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М., 1998. — 270 с.
8. Супрунов, С.Е. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков. В сборнике: Инновационные педагогические технологии материалы VI международной научной конференции. 2017. с. 143–145.
9. Супрунов, С.Е. Коммуникативная компетенция в преподавании иностранных языков. В сборнике: Гуманитарное образование в экономическом вузе Материалы V Международной научно-практической заочной интернет-конференции. В 2 томах. 2017. с. 353–356.
10. Супрунов, С.Е. Мотивация изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н.В. Бутылов. 2017. с. 117–120.
11. Супрунов, С.Е. От межкультурной коммуникации к межкультурному обучению. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н.В. Бутылов. 2017. с. 121–124.
12. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. М., 2002.

## Роль стилей руководства и педагогического общения в идеологии индивидуального образовательного маршрута

Жестерев Степан Игоревич, аспирант

Ухтинский государственный технический университет (Республика Коми)

Высшие учебные заведения требуют от педагогов умения организовывать и контролировать индивидуальные образовательные маршруты студентов. Поэтому становится актуальным вопрос, каким стилем руководства должен владеть педагог и каким должно быть педагогическое общение у современного преподавателя, чтобы оптимально проектировать индивидуальные образовательные маршруты студентов.

Под индивидуальным образовательным маршрутом студента мы понимаем структурированную последовательность действий студента на определенном этапе обучения, во время которого разрабатываются модули дисциплины и основная образовательная программа, учитывающая карьерные планы студентов и ставящая студента в позицию субъекта выбора. На наш взгляд, оптимальное проектирование индивидуального образовательного маршрута студента является совместной деятельностью преподавателя и студента. Вслед за Л.Д. Столяренко [4,488], под педагогическим общением мы понимаем совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и студентов. Таким образом от того, какой стиль руководства и какую модель педагогического общения выберет педагог, будет зависеть насколько успешным будет проектирование индивидуального образовательного маршрута.

Традиционно выделяют три уровня педагогического общения:

1. Высокий уровень педагогического общения заключается во взаимопонимании между педагогом и студентами.

2. Средний уровень педагогического общения.

3. Низкий уровень педагогического общения заключается в отчужденности, отсутствии взаимопомощи между педагогом и студентами.

Уровень педагогического общения связан с положительным и отрицательным воздействием педагога на студентов.

Рассмотрим основные модели педагогического общения, исходя из возможностей построения индивидуального образовательного маршрута. Традиционно выделяют следующие модели педагогического общения:

1. Модель диктаторская «Монблан» характеризуется отстраненностью педагога от студентов. При данной модели педагогического общения отсутствует психологический контакт, формируется пассивность и безынициативность студентов. При такой модели педагогического общения невозможно оптимально построить индивидуальные образовательные маршруты.

2. Модель неконтактная «Китайская стена» характеризуется слабой обратной связью между студентами и преподавателями, информационным характером занятия, отсутствием желания педагога или студентов сотрудничать. При такой модели педагогического общения из-за слабого взаимодействия педагога и студентов невозможно оптимально проектировать индивидуальные образовательные маршруты.

3. Модель дифференцированного внимания «Локатор» характеризуется избирательными отношениями со студентами, ориентированность на некоторую часть учебной группы. При данной модели педагогического общения из-за фрагментарных контактов невозможно оптимально проектировать индивидуальные образовательные маршруты.

4. Модель гипорефлексивная «Тетерев» характеризуется замкнутостью педагога на себе. При такой модели педагогического общения из-за эмоциональной глухоты к студентам и поглощенностью своими идеями педагог не может оптимально проектировать и корректировать индивидуальные образовательные маршруты студентов.

5. Модель гиперрефлексивная «Гамлет» характеризуется острой реакцией на перемену в настроении студентов, не заботясь о содержательной стороне общения. Из-за своей обостренной социально-психологической чувствительности педагог не сможет оптимально проектировать и корректировать индивидуальные образовательные маршруты.

6. Модель негибкого реагирования «Робот» характеризуется жестко заданной программой преподавателя, не позволяющей реагировать на психологические изменения в группе студентов. Из-за того, что данная модель педагогического общения не учитывает психологические, возрастные и индивидуальные особенности студентов, она делает невозможным оптимальное проектирование и коррекцию индивидуального образовательного маршрута.

7. Модель педагогического общения «Союз» характеризуется постоянным диалогом со студентами, поощрением инициативы, быстрой реакцией на психологические изменения группы студентов. Данная модель педагогического общения позволяет совместно педагогу и студентам решать учебно-организационные и этические проблемы.

Проектирование и корректирование индивидуального образовательного маршрута студентов подразумевают наличие педагогического руководства, то необходимо рассмотреть основные стили педагогического руководства, исходя из возможностей построения индивидуального образовательного маршрута. Традиционно выделяют следующие стили педагогического руководства:

1. Авторитарный стиль характеризуется последовательными требованиями и жестким контролем за их выполнением со стороны педагога и невозможностью получения обратной связи от студентов. При данном стиле руководства студенты будут пассивными исполнителями и не смогут оптимально проектировать совместно с преподавателем свои индивидуальные образовательные маршруты.

2. Авторитарный стиль характеризуется возможностью активного участия студентов в обсуждении некоторых учебных вопросов. При данном стиле руководства студенты в большей степени остаются объектами, чем субъектами педагогического процесса. При данном стиле руководства скорее только преподаватель, а не совместно преподаватель и студент проектирует индивидуальный образовательный маршрут.

3. Демократический стиль характеризуется учетом и пониманием мнений студентов преподавателем, а также общением на равных. При данном стиле руководства преподаватель и студенты совместно проектируют индивидуальные образовательные маршруты.

4. Игнорирующий стиль характеризуется минимальным взаимодействием со студентами. При данном стиле невозможно оптимально проектировать индивидуальные образовательные маршруты, поскольку преподаватель не корректирует прохождение студентами своих индивидуальных образовательных маршрутов.

5. Конформный стиль характеризуется устранением руководства преподавателя, следствием этого является полная свобода действий студентов при проектировании индивидуального образовательного маршрута. При конформном стиле руководства только студенты с высокой профессиональной направленностью могут оптимально проектировать индивидуальные образовательные маршруты. Таким образом, данный стиль руководства не подходит для оптимального проектирования индивидуальных образовательных студентов, поскольку преподаватель не может корректировать прохождение студентами индивидуальных образовательных маршрутов.

6. Алогичный стиль характеризуется сменой стилей руководства в зависимости от внешних обстоятельств и эмоционального состояния. При данном стиле руководства будет дезорганизовано взаимодействие педагога и студентов, вследствие чего невозможно будет оптимально проектировать индивидуальные образовательные маршруты.

Для формирования модели педагогического общения «Союз» и демократического стиля руководства педагог должен уметь общаться со студентами на равных, развивать коммуникативные способности и эмпатию, уметь преодолеть конфликты и манипуляции, а также студенты и педагоги должны накапливать и правильно обобщать информацию друг о друге.

Кроме стилей руководства и моделей педагогического общения на оптимальное проектирование и корректирование прохождение индивидуальных образовательных

маршрутов студентов влияет наличие психологической установки преподавателя по отношению к студентам. Психологическая установка преподавателя по отношению к студентам оказывает влияние на студентов, определяя программу дальнейших действий студента. Традиционно выделяют негативную и позитивную установки у педагогов. Негативная установка характеризуется большим порицанием студентов, отсутствием реакции на успехи студентов. Положительная установка характеризуется поощрением студентов, корректировкой его действий.

Таким образом, модель педагогического общения «Союз» и смесь авторитарного и демократического стиля руководства и наличие позитивной установки у педагога по отношению к студентам позволяют оптимально проектировать и корректировать индивидуальные образовательные маршруты студентов.

Модель педагогического общения «Союз» и смесь авторитарного и демократического стилей руководства в идеологии индивидуального образовательного маршрута предполагают наличие профессионально-личностных качеств у педагога таких как уравновешенность, уверенность в себе, постоянное профессиональное саморазвитие, доброжелательность, способность управлять своими эмоциями, способность предвидеть результат своей деятельности, отзывчивость, справедливость, требовательность, профессиональная эрудиция, грамотное изложение материала, находчивость, мгновенная реакция на изменчивую ситуацию, учет психических особенностей студентов, соотношение целей аудиторных занятий с целью прохождения индивидуального образовательного маршрута студента. Таким образом, основные требования к педагогу в идеологии индивидуального образовательного маршрута заключаются в уважении личности студента, саморазвитии педагога, умении заинтересовать студента своим предметом, использовании образовательных технологий, способных обеспечить активное участие студентов на аудиторных занятиях.

Основными рекомендациями по оптимальному проектированию индивидуальных образовательных маршрутов студентов для преподавателей по являются следующие:

1. Узнавайте ваших студентов. Это подразумевает не только знание фамилии, имени, отчества и группы студента, но и знание целей прохождения индивидуального образовательного маршрута, карьерных планов, житейского и профессионального опыта.

2. Развивайте субъектную позицию студента в образовательном процессе. Основные факторы субъектности студента заключаются в самостоятельном принятии решений собственного образования, осознании значимости своей будущей профессии, способности анализировать свою деятельность.

3. На семинарах используйте методы обучения, способные обеспечить активное участие студентов. Примерами таких методов обучения могут быть проблемное обучение, мозговой штурм, деловая игра и другие.

4. После занятий старайтесь получить от студентов обратную связь.

5. Объясняйте студентам для чего им необходимо изучить тот или иной модуль или тему дисциплины.

6. Составьте график дополнительных консультаций со студентами, если у вас не так много свободного времени, то проводите дополнительные консультации с помощью электронной почты.

7. Создайте безопасную образовательную среду. Для этого необходимо осуществлять личностно-ориентированное взаимодействие со студентами, выработать модель педагогического общения «Союз» и смесь авторитарного и демократического стилей руководства, разрешать конфликты конструктивными способами.

8. Оценивайте студентов не относительно группы, а относительно его самого.

#### Литература:

1. Анциферова, А. Г. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор воздействия на личностный и профессиональный рост обучающегося / А. Г. Анциферова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. — 2016. — № 3 (6) URL <http://e-journal.omgau.ru/index.php/2016-god/5/29-statya-2016-2/392-00142>.
2. Медведева, Е. В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза [Текст] / Е. В. Медведева // Высшее образование в России. — 2013. — № 1. — С. 82–88
3. Соропокуд, Ю. В. Педагогика высшей школы [Текст]: учебное пособие / Ю. В. Соропокуд. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. — 542 с.
4. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Л. Д. Столяренко. — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. — 542 с.
5. Ткачева, Т. М. Роль личности преподавателя в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учеб. пособие [Текст] / Т. М. Ткачева. — М.: МАДИ, 2015. — 76 с.

## Формы воспитания будущего офицера Росгвардии в процессе профессиональной подготовки

Карсанов Эдуард Хаджимуссаевич, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербургский институт войск национальной гвардии

*В статье рассматривается межпредметная связь учебных дисциплин для повышения качества военно-патриотического воспитания в аудиторное время в военном институте Росгвардии. Приводятся пример и проведённый анализ содержания в тематических планах преподаваемых курсантам дисциплин основу формирования военно-патриотических качеств будущего офицера. Раскрываются и предлагаются методы реализации содержания военно-патриотического воспитания.*

**Ключевые слова:** военно-патриотическое воспитание, курсанты Росгвардии, профессиональная подготовка

Рассмотрение форм воспитания будущего офицера Росгвардии при обучении в военном институте, несомненно, имеет большое значение, поскольку понимание их глубинной структуры способствует организации такой деятельности, на основе которой организуется профессиональное воспитание личности, гражданско-патриотическое, правовое, культурно-нравственное, спортивно-оздоровительное; деятельности, в основу которой заложены замыслы самого обучаемого, его цели и стремления, направленные на саморазвитие и самосовершенствование не только с позиции рассмотрения себя как будущего профессионала, но и с точки зрения общего личностного роста. Необходимость исследования форм воспитания будущего офицера Росгвардии возникает в связи с тем, что подавляющее большинство учебных заведений в полной

мере не реализуют все возможные и известные формы и средства воспитания, чтобы добиться сформировать конкурентоспособного и компетентного выпускника военного института, или реализуют их, но недостаточно полно используют и применяют в учебном процессе. Воспитательная деятельность военного института, будь то командный факультет, морально-психологического обеспечения, разведывательный или факультеты по подготовки специалистов тыловых структур, — это систематизированный и целенаправленный процесс, и неотъемлемая часть его назначения — удовлетворение потребности обучающихся в образовании, в интеллектуальном, нравственном, патриотическом и культурном развитии, подготовке морально устойчивых личностей и специалистов для различных сфер жизнедеятельности, формирование у об-

учающихся трудолюбия, активной социальной позиции, развитие ответственности и самостоятельности. Несомненно, что главным направлением формирования личности будущего офицера Росгвардии является его профессиональная подготовка, следовательно, в формировании высококвалифицированного и компетентного специалиста важнейшую роль играет профессиональное воспитание курсанта, выполняющее в условиях военного института функцию приобщения будущего офицера Росгвардии к профессиональной деятельности и ее социальным функциям. Профессиональное воспитание специалистов направлено на развитие у обучающихся потребности к учебе, труду и профессионализму, на формирование основных умений и навыков, применение полученных знаний в решении задач на практике. У курсантов формируются такие личностные качества как профессиональная этика, целеустремленность, трудолюбие, ответственность за свои решения, умение работать в воинском коллективе, а также самостоятельность, самоконтроль и творческая активность. Для реализации направления профессионального воспитания в военных институтах для специалистов с целью организации их учебного, а также внеучебного образовательного процесса должны соответствующим образом обеспечиваться условия для самообразовательной деятельности и организовываться обучающие и познавательные мероприятия, такие как: экскурсии по городу и района, участие в научных форумах, конференциях, конкурсах. Наряду с профессиональным направлением воспитания, в настоящее время стала особо актуальной проблема гражданско-патриотического и правового воспитания курсантов. В последние десятилетия в связи с радикальными преобразованиями в стране резко ухудшился воспитательный потенциал родной культуры, искусства и образования, которые раньше являлись главными факторами формирования патриотизма у офицера. В итоге, в сознании всего общества подверглись пересмотру такие важные понятия как честь, верность, достоинство, все меньшее значение стало иметь уважение к своей стране, ее истории и культуре. Истинный патриотизм должен «выражаться в глубоком осознании чувства национальной гордости и национального достоинства через призму государственных и общественных интересов, социальной активности, политической и правовой культуры» [3]. Современное состояние высшего профессионального образования, в основном направлено на обучение и, в силу сложившейся модели подготовки в учебном заведении, ориентированной на получение профессиональных знаний, в меньшей степени направлено на воспитание. Участие многих курсантов в гражданско-патриотической и правовой деятельности носит незначительный формальный характер, а некоторые из них проявляют безразличное отношение к ней. Современный молодой офицер должен четко понимать социальные ценности права, уметь пользоваться своими правами, а также иметь социально-активную гражданскую позицию. Но практика правового воспитания показывает, что в молодежной студенческой среде имеет достаточно

большое распространение правовой нигилизм. Остаются также недостаточно или неэффективно разработанными педагогические условия для усвоения правовой культуры будущими специалистами. Одно из важных мест в воспитании не только будущих офицеров Росгвардии, но и личности в целом отводится формам культурно-массовой и творческой деятельности, способствующей устранению негативных явлений в курсантской среде, повышению общей культуры, духовного развития, формированию художественного вкуса, творческих способностей, активной жизненной позиции, а также осознанию личных ценностей. Данное направление воспитания курсантов в условиях колледжа осуществляется достаточно полно, активизируя и направляя деятельность будущих офицеров Росгвардии в творческое русло. При этом в военных институтах проводятся различного рода культурно-просветительские мероприятия, тематические встречи с достойными, представляющими интерес людьми, факультативы по культуре общения, поведения, речи, посещаются музеи, театры, библиотеки. На основе выявленных интересов и потребностей самими курсантами организуются творческие коллективы и объединения. Потенциал курсантов раскрывается не только на уровне учебного заведения, но и на городских, региональных и областных конкурсах и фестивалях. Успех внеучебной работы будет обеспечен в том случае, если преподаватель учитывает особенности курсантов, с которыми он работает. Именно с этой целью преподаватели используют различные методы диагностики для выявления уровня воспитанности нравственной и эстетической культуры курсантов. И на основе полученных результатов выстраивают культурно-нравственную деятельность так, чтобы наилучшим образом вовлечь в нее обучающихся, выработать личную инициативу и стремление в приобщении к миру искусства во всех его проявлениях. Одними из важнейших составляющих воспитательной работы военного института являются объединения дополнительного образования: различные кружки и секции (ВНОК). Принимая активное участие в их деятельности, у будущего офицера Росгвардии появляется возможность проявить свои творческие способности, а также удовлетворить потребности в эстетическом, духовном и нравственном развитии. На основе этого у обучающихся формируется способность оценивать себя и окружающих с точки зрения моральных норм, эстетических и духовных идеалов. Нравственное воспитание соединяется с основными видами деятельности курсантов: с учебными и факультативными дисциплинами, внеаудиторными мероприятиями. Немаловажное значение в культурно-нравственном развитии играет и спортивно-оздоровительная составляющая воспитательного процесса. Физическое воспитание направлено не только на формирование здорового организма, но и на ведение курсантами здорового образа жизни. Воспитательная работа по пропаганде здорового образа жизни и физической культуры дает курсантам не только глубокие и обширные профессиональные знания, но и «способствует удовлетворению потребностей курсантов в занятиях физ.

подготовкой и спортом, в освоении навыков поддержания физического и духовного здоровья, а также осмысление отношения к собственному здоровью и здоровью всего общества» [4].

Оценив значимость форм воспитания специалиста в условиях военного института, мы приходим к следующим выводам:

— чтобы добиться высоких результатов в формировании конкурентоспособного, высококвалифицированного специалиста, необходимо использовать в образовании все возможные и известные формы и средства воспитания;

— ведущая роль в воспитании специалистов принадлежит профессиональной подготовке, как важнейшей составляющей образования курсантов;

— в современных образовательных условиях применяются не все доступные формы воспитания или применяются, но недостаточно полно. В частности, слабое внимание уделяется гражданско-патриотической и правовой сфере воспитания будущих офицеров Росгвардии, при этом основной упор делается на профессиональную подготовку;

— огромное значение на становление высоконравственной личности и специалиста оказывает культурно-нравственное и спортивно-оздоровительное воспитание. Наряду с обучением эти компоненты воспитания реализуют важную функцию системы образования, формируя активную творческую личность, ведущую здоровый образ жизни.

#### Литература:

1. Концепция воспитательной работы ГАОУ СПО РТ «Набережночелнинский колледж искусств» // Официальный сайт муниципального образования Набережные Челны — URL: [http://www.art-school.nabchelny.ru/s\\_3025/p\\_23109/](http://www.art-school.nabchelny.ru/s_3025/p_23109/) (дата обращения 20.12.2013).
2. Организация воспитательной работы в Нефтеюганском индустриальном колледже — филиале государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Югорский государственный университет» // Сайт Нефтеюганского индустриального колледжа — URL: <http://nikspo.ru/page14.html> (дата обращения 20.12.2013).
3. Салимбаев, О. С., Болеев К. Б., Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи Казахстана // Научный журнал «Современные проблемы науки и образования» ISSN 1817–6321–2012 г. — № 4 от 06.07.2012 г. — URL: <http://www.science-education.ru/104-6587> (дата обращения 20.12.2013).
4. Тушина, О. Н., Реализация здоровьесберегающих технологий, реализуемых в колледже // Социальная сеть работников образования nsportal.ru — от 25.01.2013 г. — URL: <http://nsportal.ru/про-спо/zdravookhranenie/library/realizaciya-zdorovesbergayushchih-tehnologiy-realizuemyh-v> (дата обращения 21.12.2013). Источник: <http://si-sv.com/publ/10-1-0-277>

## Ситуационная задача как средство оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов

Касаткина Наталья Степановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

*В статье раскрываются особенности использования ситуационных задач как современного средства оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов, особенности и методика построения ситуационных задач при разработке фонда оценочных средств по педагогике.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, компетентностный подход, оценочное средство, современные средства оценивания, фонд оценочных средств, таксономия, ситуационная задача

Современный этап развития системы высшего образования в России характеризуется глобальными изменениями. Переход на компетентностную модель формирования будущего специалиста, ориентирующуюся не на сообщение комплекса теоретических знаний, а на результат образования, выраженный через компетентности.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО для аттестации студентов создаются Фонды оценочных средств для проведения входного и текущего контроля, а также промежуточной аттестации.

В результате акцент образовательного процесса переносится на контрольно-оценочную составляющую, позво-

ляющую систематически отслеживать, диагностировать, корректировать процесс обучения.

Если же говорить об оценке компетенций, то для нас пока это является проблемой, поскольку существующую систему оценивания необходимо менять.

При формировании компетентностной модели подготовки специалиста, необходимо активно использовать инновационные оценочные средства, позволяющие вести непрерывное отслеживание качества учебных достижений и формирование личных качеств, творческих характеристик студента.

Профессиональная компетентность в теоретическом плане выступает как результат освоения специальной деятельности, методов ее анализа и механизма ее развития в процессе профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности.

В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника к решению профессиональных задач разного уровня сложности в условиях развития профессиональной деятельности и представляется как идеальная модель профессионала [4].

В современном образовательном пространстве используются такие средства оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов как портфолио, тесты, кейсы, балльно-рейтинговая система оценки.

Современные средства оценивания должны выявлять как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности выпускника, что предполагает демонстрацию компетенций или их применение в конкретной ситуации.

Мы считаем, что всем вышеперечисленным требованиям соответствует такое оценочное средство как ситуационная задача.

Первое упоминание о ситуативных заданиях как новом перспективном виде контрольного материала содержится в работах В.С. Аванесова. Ситуативными он называет такие задания, которые разрабатываются для проверки знаний и умений испытуемых действовать в практических, экстремальных и других ситуациях [1]. Авторы, занимающиеся разработкой компьютерных тестов, используют два термина: «ситуационное задание» и «ситуационная задача». В их понимании объекты, обозначенные данными терминами, различаются только степенью трудности.

Таким образом, анализ немногочисленных трактовок понятия «ситуационная задача» привел нас к необходимости предложить авторскую формулировку данного понятия. Под ситуационной задачей мы понимаем средство обучения и оценивания, включающее совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью осознанного усвоения обучающимися содержания учебного предмета.

Специфика ситуационной задачи, по нашему мнению, заключается в том, что она носит ярко выраженный прак-

тико-ориентированный характер, но для ее решения необходимо конкретное знание по определенному предмету [3].

Ситуационные задачи близки к проблемным и направлены на выявление и осознание способа деятельности. При решении ситуационной задачи преподаватель и студенты преследуют разные цели: для студентов — найти решение, соответствующее данной ситуации; для преподавателя — освоение студентами способа деятельности и осознание его сущности.

При всём многообразии видов ситуационных задач, все они имеют типовую структуру. Как правило, задача включает в себя:

- название (желательно яркое, привлекающее внимание);
- ситуацию — случай, проблема, история из реальной жизни;
- лично-значимый познавательный вопрос;
- информация по данному вопросу, представленная в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные);
- вопросы или задания для работы с задачей.

Задания для студентов в этих задачах составляются разного уровня сложности (от ознакомления до оценки), что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов, а также особенности учебной группы.

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией, которые опираются на таксономию, разработанную

Б. Блумом [5]. Решение ситуационных задач включает несколько последовательных этапов: целевой, актуализации, проблемный, выбора средств, теоретический, результативный, генерализации.

Ситуационные задачи — прием обучения нового поколения, сочетающий в себе целый ряд функций. Дадим их краткую характеристику:

- функция организации познавательной деятельности студентов — ситуационные задачи, которые способствуют усвоению знаний;
- функция организации самостоятельной учебной деятельности студентов — ситуационные задачи, позволяющие самостоятельно приобретать знания, проверять свои достижения с помощью разноуровневых заданий, вести учет результатов;
- корректирующая функция — ситуационные задачи, которые позволяют оценивать результаты работы, а также осуществлять необходимые корректирующие действия.

Педагогический процесс можно рассматривать как непрерывную цепь взаимосвязанных, взаимопродолжающихся ситуационных задач. Это наиболее подвижные, быстро поддающиеся изменению элементы процесса обучения.

Структура ситуационных задач внешне проста. В нее входит педагог, обучающийся, их эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Но такая простота обман-



чива, так как оно проявляется в совместном действии двух сложных внутренних миров педагога и обучающегося.

Ситуативные задачи могут создаваться целенаправленно или возникать стихийно.

Существуют разнообразные подходы к разработке ситуационных задач:

— первый подход — построение задачи на основе соответствующих вопросов учебника;

— второй подход основан на выделенных типах практико-ориентированных задач, которые необходимо научиться решать каждому обучающемуся;

— третий подход основан на проблемах реальной жизни, познавательная база решения которых закладывается в соответствующих учебных дисциплинах;

— четвертый подход обусловлен необходимостью отработки предметных знаний и умений, но не на абстрактном учебном материале, а на материале, значимом для обучающихся [2].

Ситуационные задачи ориентированы на формирование наиболее универсальных способов работы с информацией. Большинство исследователей выделяют следующий набор универсалий: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, узнавание, выбор, составление, комбинирование, перестановка, преобразование, унификация, структурирование, построение, варианты по аналогии.

Таким образом, возможности ситуационных задач состоят в способности изменить отношения преподаватель — студент в направлении их равноправного взаимодействия, когда преподаватель выступает не как источник верного ответа, а как помощник в освоении знаний и способов действий.

Разрабатывая фонд оценочных средств по дисциплине «Педагогика», мы подбирали и составляли задачи так, чтобы студенты прорабатывали текст учебника и предложенные дополнительные источники информации, умели находить ответы на поставленные вопросы, проводить эксперименты, проявляли творческие способности при анализе и синтезе знаний, их оценке, то есть благодаря такому подходу студенты учатся узнавать что-то новое и применять полученные знания в дальнейшем как на практике, так и в повседневной жизни.

В результате все разработанные нами ситуационные задачи подразделяются на три уровня, в соответствии с

уровнями сформированности компетенций по дисциплине «Педагогика».

Задачи первого уровня: для решения такой задачи требуется один теоретический факт (уровень воспроизведения).

Задачи второго уровня: для решения требуется комбинация нескольких педагогических идей, применяются знания из разных разделов педагогики, а также личный опыт (уровень понимания).

Задачи третьего уровня: для решения требуется исследовательский подход при построении педагогической модели ситуации, изучении нового материала, поиска нескольких способов решения одной ситуативной задачи (уровень размышления).

Процесс решения ситуационной задачи всегда предполагает «выход» студента за рамки учебного процесса, в пространство педагогической практики, что позволяет ситуационной задаче стать инструментом подготовки будущих педагогов к реальной практической деятельности.

При выставлении оценки преподаватель учитывает:

— полноту знания учебного материала по теме занятия (модуля);

— логичность изложения материала;

— аргументированность ответа, уровень самостоятельного мышления;

— умение увязывать теоретические положения с практикой, в том числе и с будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, использование ситуационных задач в образовательном процессе позволяет развивать мотивацию будущих педагогов к профессиональной деятельности, актуализировать предметные знания с целью решения лично — значимых проблем на деятельностной основе, создавать атмосферу сотрудничества между преподавателем и студентами.

Развитие у студентов педагогических специальностей умений решать ситуационные задачи в процессе курса педагогики следует рассматривать как один из способов формирования компетентности будущих педагогов, а преподавателю дает возможность оценить уровень сформированности профессиональных (специальных) компетенций как результат освоения основных видов профессиональной деятельности.

#### Литература:

1. Аванесов, В. С. Теория и методика педагогических измерений: лекции [электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.studmed.ru/docs/document4772/cc1?page=2>.
2. Акулова, О. А. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентностей учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ [Текст] / О. А. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. — СПб.: КАРО, 2008. — 96 с.
3. Касаткина, Н. С. Ситуационная задача как составляющая фонда оценочных средств по педагогике [Текст] / Н. С. Касаткина // Новейшие тенденции в науке и образовании: сборник материалов Международной научно-практической конференции. — Иркутск: «Научное партнерство «Алекс»», 2017. — с. 125–128.

4. Касаткина, Н. С. Эмпатическая составляющая профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / Н. С. Касаткина, Н. С. Шкитина, Е. Ю. Немудрая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 6. — с. 113–118.
5. Bloom, B. S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.

## Применение творческих заданий в учебном процессе

Хусаенова Альбина Ауфатовна, кандидат педагогических наук, доцент;  
 Насретдинова Ляля Минигалеевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
 Газимов Аданис Хайруллович, кандидат медицинских наук, доцент;  
 Асадуллина Танзиля Салаватовна, ассистент  
 Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа)

**А**ktivность студентов на занятиях может быть обеспечена при условии, если в тесном взаимосвязанном единстве будут реализованы содержательный, процессуальный и мотивационный аспекты обучения. Для этого необходимо:

- осмысление и закрепление важнейших вопросов теории;
- осуществление практической подготовки, формирование у них системы умений и навыков;
- воспитание любви к профессии и качеств характера, необходимых в условиях образовательной организации.

План занятия отражает содержание и последовательность учебно-познавательной деятельности студентов, определяет характер дидактического единства преподавания, регламентирует время по каждому вопросу занятия.

Дидактическое обеспечение учебно-познавательной деятельности студентов преподаватель осуществляет, исходя из конкретных целей и задач учебного процесса, уровня обученности студентов, возможностей учебного материала. Он намечает сочетание методов обучения, систему ТСО, источники информации по теории вопроса, определяет характер и степень трудности практических заданий [1].

Практическая часть занятий представлена набором методов и определенной последовательностью выполнения практических заданий по формированию профессиональных умений и навыков. Выполнение практических операций протекает в следующей последовательности: от теории к практике, от овладения способностью наблюдать и анализировать к умению моделировать абстрактные ситуации и затем к реальному воспроизведению элементов учебного процесса. Практические задания по степени трудности и характеру ориентационной основы делятся на три группы. К репродуктивным заданиям относятся те, которые имеют полную ориентационную основу деятельности, образец действия, исходные данные, конечный результат; к конструктивным — с неполной ориентационной основой; к творческим — с единой ориентационной основой.

Задания репродуктивного характера, предполагающие простое воспроизведение материала, формируется в соот-

ветствии с указанной ориентационной основой деятельности, и могут иметь следующие содержания:

1. Составить терминологический словарь к теме предполагаемого занятия, дать научные определения каждому понятию.
2. Составить план устного ответа по рассматриваемому вопросу темы.
3. Ответить на вопрос, какой документ лежит в основе проверки знаний студентов за каждый год обучения?
4. Решить задачу.

Названный вид заданий имеет прикладную направленность, стимулирует воспроизводящую деятельность студентов.

Второй тип заданий предполагает выявление существенных свойств предмета, причинно-следственных связей, осуществление систематизации, обобщения, моделирования; аргументированной оценки факторов и формулировку выводов. При этом осуществляется процесс формирования аналитических и конструктивных умений и навыков.

Задания конструктивного характера могут иметь следующие содержания:

1. Провести наблюдения занятия по всему предмету, проанализировать эффективность проверки и оценки знаний, умений и навыков в процессе обучения.
2. Определить конкретное содержание самостоятельной работы студентов по определенной теме в процессе объяснения материала.
3. Проанализировать объяснительную записку учебной программы по своему предмету, сформулировать главные задачи, выдвигаемые перед данным курсом, по одной из учебных тем выявить систему понятий и умений, которые должны усвоить студенты.
4. Составить карточки проверочных заданий с элементами программированного контроля для индивидуальной работы на занятии в процессе опроса.

Этот тип заданий помогает овладевать опытом практической деятельности на теоретическом уровне, формирует у студентов умение моделировать явления в идеальных и реальных конкретных ситуациях учебного

процесса, развивает способность проектировать конечный результат, учит определять средства его достижения, повышает мобильность и динамичность знаний и умений студентов.

Третий тип заданий придает деятельности студентов творческий характер, повышает удельный вес ориентировочно-исследовательских и контрольно-оценочных операций. Студент поставлен в условия эффективного использования приемов переноса и методов научного исследования, проявления интеллектуальной активности, творческой направленности труда. Здесь идет интенсивный процесс осмысления материала и перевода его из объекта познания в средство нового познания.

Задания творческого характера представлены следующим содержанием:

1. Определить по теме предполагаемого занятия конкретные цели, задачи, предмет, средства, результат учебно-познавательной деятельности.
2. Выявить в теме курса те затруднения, с которыми могут встретиться студенты при изучении данного материала.
3. Продемонстрировать, опираясь на принцип дидактики, процесс объяснения нового материала методом ус-

#### *Литература:*

1. Хусаенова, А. А., Амиров А. Ф., Насретдинова Л. М., Богданов Р. Р. Дидактические игры в структуре активного обучения студентов медицинских вузов [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2016. — с. 119–121.

## **Педагогическое сопровождение становления рефлексивной позиции личности студента педагогического вуза**

Циулина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

*В статье рассматривается рефлексия как механизм осознанного отношения личности к деятельности; представлены понятия «рефлексия», «педагогическая рефлексия», «ценностная рефлексия»; обосновывается необходимость организации педагогического сопровождения становления рефлексивной позиции личности; дано определение понятия «рефлексивно-ценностное сопровождение профессиональной подготовки студентов педагогического вуза».*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка педагога, рефлексия, педагогическая рефлексия, ценностная рефлексия, педагогическое сопровождение, рефлексивно-ценностное сопровождение

**К**адровое обеспечение современного образования становится одним из приоритетных направлений государственной политики в этой области. Целью образования сегодня является гармоничное развитие личности, дающее возможность реализации ее творческих способностей. Все больше осознается значение и ценность профессионально-творческой подготовки как условия личностного, социального и профессионального становления человека.

ного рассказа, активизировать внимание и интерес слушателей.

4. Подготовить и провести в своей группе комбинированное занятие, осуществить реализацию образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения на всех этапах занятия.

5. Составить психолого-педагогическую характеристику на себя, указать, какие из качеств будущего педагога вам надо сформировать.

Этот тип заданий позволяет овладеть методами и приемами педагогического исследования, способствует развитию творческого воображения, воспитанию социальных мотивов интеллектуального труда, учит анализировать педагогическую практику с точки зрения определения перспектив развития объекта и путей совершенствования учебного процесса, воспитывает способность управлять объектами педагогической деятельности.

Гармоничное сочетание репродуктивных, конструктивных и творческих заданий в обучении обеспечивает устойчивый процесс формирования дидактических умений, оказывает стимулирующее влияние на учебную деятельность, создает условия для дифференцированного подхода в формировании творческих способностей.

Анализ нормативно-правовых документов и научных работ, посвященных подготовке специалистов в вузе, позволяет сделать вывод, что компетентный специалист должен обладать специальными знаниями и умениями, ценностными ориентациями, а также способностью к рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Важным компонентом формирования личности педагога в вузе является становление ее позиции, что невоз-

можно без рефлексивной составляющей. Под *рефлексией* принято понимать «процесс самопознания субъектом психических актов и состояний» [7, с. 504]. А. А. Найн, К. В. Киуру и А. Я. Найн рассматривают рефлексю как «форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и убеждений, являющуюся основанием его мышления и деятельности» [6, с. 201]. Авторы считают, что рефлексия состоит из следующих трех этапов: анализ деятельности с затруднением; субъективная критическая реконструкция деятельности; обращение к новой норме деятельности [6, с. 201].

Несколько иной подход к становлению данного компонента личности предлагает И. И. Марищук. Исследователь выделяет следующие этапы становления рефлексии: возникновение рефлексии как родовой способности человека; выражение способности через рефлексивные умения; реализация рефлексивных умений в деятельности [5]. Таким образом, можно отметить, что рефлексия находит свое отражение в деятельности.

Также исследователь говорит о том, что наличие сформированных рефлексивных механизмов деятельности не означает, что личность будет применять их своей деятельности. Это возможно только при наличии внутренней готовности к рефлексии, личность будет целенаправленно и самостоятельно проявлять рефлексивные способности и использовать рефлексивные умения в деятельности. Внутреннюю готовность обеспечивает рефлексивная позиция личности, которая является отношением личности к собственной деятельности, к себе как деятелю, и обеспечивает формирование и обогащение опыта личности [5].

Наличие рефлексивной позиции личности педагога является необходимым условием успешного осуществления профессиональной деятельности. Считаем, что рефлексивная позиция педагога формируется на этапе вузовского обучения.

В процессе профессиональной подготовки педагога особого внимания заслуживает понятие «*педагогическая рефлексия*», под которой понимаем «процесс познания, изучения состояния, результатов, особенностей своей творческо-педагогической деятельности, установление причинно-следственных связей между педагогическими явлениями» [8, с. 188].

Современная гуманистическая парадигма определяет содержание образования как ценностно-смысловое и ценностно-ориентированное [4]. Таким образом, поднимается вопрос становления *ценностной рефлексии*.

Ценностная рефлексия — это вид рефлексии, осуществляемой в аксиологическом отношении, это форма оценочного отношения личности к собственным ценностям [9, с. 74–75]. Аксиологическое отношение представляет собой рефлексивную деятельность индивида. Объектом данной деятельности являются индивидуальные ценности и формы их проявления, средством — желаемое будущее индивида, описанное системой общечеловеческих ценностей и воспринимаемое индивидом как образец.

То есть во время ценностной рефлексии представления об общезначимых ценностях играют роль образца, в отношении которого и рассматриваются существующие индивидуальные ценности [4, с. 109].

Ценностная рефлексия осуществляется посредством беседы, опроса или анкетирования. По мнению Н. Л. Худяковой данные методы можно отнести к методам ценностной рефлексии, если их основу составляет комплекс вопросов, касающихся собственных ценностей личности [9].

Формирование ценностных ориентаций и способность к их рефлексии является важным аспектом подготовки педагога в современном вузе, который определяет его конкурентоспособность в профессиональной деятельности в современных экономических условиях [1, с. 85]. Большое внимание следует уделять формированию гражданских ценностей, под которыми понимаем «социальные ценности, с помощью которых члены общества или отдельная личность характеризуют смысл определенных явлений действительности, определяют отношение личности к себе, другим людям, обществу, государству» [3, с. 86].

Для успешного овладения студентами педагогических вузов способности к рефлексии, становления рефлексивной позиции личности необходимо создание специальной социообразовательной среды, которую мы определяем как «среду, представляющая собой многомерное пространство направлений, реализующих социальные функции, включающую в себя образовательные учреждения и различные социальные институты и обеспечивающую социализацию личности» [10, с. 17].

Поскольку рефлексивная позиция личности формируется и проявляется в деятельности, процесс обучения в вузе должен строиться в форме специально организованных ситуаций деятельности [5]. Кроме того, необходимо осуществлять педагогическое сопровождение становления рефлексивной позиции личности, формирования ценностных ориентаций.

Под *педагогическим сопровождением* вслед за Е. В. Яковлевым, Н. О. Яковлевой понимаем «педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания» [12, с. 78]. Авторы отмечают, в современном вузе инновационными видами педагогического сопровождения являются тьюторство, модерация и супервизия, которые предполагают изменение способов взаимодействия, выполнение функций, несвойственных традиционной педагогической деятельности [11].

Опираясь на выше изложенные позиции, под *рефлексивно-ценностным сопровождением* профессиональной подготовки студентов педагогического вуза понимаем «приобщение студентов к совместной творческой деятельности (проектной, аналитической, исследовательской и т. д.), в том числе к специфическим видам деятельности» [2]. Выделяем следующие формы рефлексивно-ценностного сопровождения подготовки педагогов

в вузе: проблемно-рефлексивные лекции, рефлексивные семинары, рефлексивный диалог, мастерские ценностных ориентаций и т. д., которые содействуют процессу самовоспитания, самообразования.

Реализация рефлексивно-ценностного сопровождения профессиональной подготовки студентов педагогического

вуза является одним из условий формирования рефлексивной позиции личности. Только в такой учебной деятельности, где студент занимает субъектную позицию, обеспечивается активный осознанный характер обучения, что обеспечивает не только профессиональный, но и личностно значимый результат.

#### Литература:

1. Воденникова, Л. А. Значение профессиональных ценностных ориентаций в подготовке компетентных педагогов-дефектологов // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2013. — № 2. — с. 83–86.
2. Гревцева, Г. Я., Циулина М. В. К анализу понятия «Рефлексивно-ценностное сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза» // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 2–0. — с. 258. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24440>
3. Гревцева, Г. Я., Циулина, М. В. Патриотическое воспитание и гражданская социализация: научно-теоретические и практические аспекты. — 2013. — № 11. — с. 80–89.
4. Маргорина, Л. А. Ценностная рефлексия в педагогическом процессе // Евразийский научный журнал. 2015. — № 9. — с. 109–110.
5. Маришук, И. И. Педагогическое сопровождение процесса формирования рефлексивной позиции студентов вуза посредством интерактивных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Тверь, 2012. — 28 с.
6. Найн, А. А., Киуру К. В., Найн А. Я. Педагогическая рефлексия как фактор управления учебной деятельностью студентов вуза // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 2. — с. 200–206.
7. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. е. С. Рапацевич. — «Мн: Современ. Слово», 2005. — 720 с.
8. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. — М.: Издательский дом «Восток», 2003. — 274 с.
9. Худякова, Н. Л. Аксиологические основы поведения человека: учеб. пособие. — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. — 109 с. (Классическое университетское образование).
10. Циулина, М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социо-образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — 26 с.
11. Яковлев, Е. В., Яковлева Н. О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2015. — № 8. — с. 101–106.
12. Яковлев, Е. В., Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2010. — № 4. — с. 74–83.

# ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

## Образование взрослых в системе непрерывного образования

Ермизина Юлия Александровна, студент  
Оренбургский государственный педагогический университет

*В статье рассматриваются проблемы образования взрослых в системе непрерывного образования; раскрываются основные ценности, цели, содержание, принципы и особенности организации образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** непрерывное образование, образование взрослых, процесс образования взрослых

Процесс образования взрослых исторически связан с необходимостью для работающих в определенной сфере компенсации недостаточности образовательных и профессиональных знаний. Образование взрослых — часть системы образования, её относительно обособленное подразделение, задачей которого является содействие всестороннему развитию человека [1, с. 58]. Образование взрослых представляет собой направление, которое обеспечивает удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых профессиональной деятельностью.

Образование взрослых — очень актуальная проблема общества, так как затрагивает сферы производства и науку. В настоящее время образование и наука имеют противоречивые отношения между собой. Заключается это в том, что, во-первых, образование отстает от достижений науки, что приводит к функциональной неграмотности и технологической безработице. Так, у взрослых появляется потребность в непрерывном образовании. Во-вторых, постоянные смены технологий производства обуславливают отставание самих наук — возникает функциональная неграмотность, что также затрагивает проблему образования многих категорий работников [4, с. 47].

Образование взрослых представляет собой сферу духовного производства, заключающегося в приращении деятельных способностей специалиста, его возможностей компетентного и ответственного выполнения профессиональных и общественных функций, продуцирования новых идей, технологий и решений, повышение общей культуры и нравственности, обеспечение возможностей саморазвития. Ценностью в условиях стремительных изменений технологий производства и социально-экономических отношений общества представляет личностный потенциал человека, его способности быть подлинным субъектом познавательной, социальной, профессиональной и инновационной деятельности. Поэтому человек должен рассматриваться не как рабочая сила, средство общественного развития, а как его цель [2, с. 122].

Непрерывное образование — процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных институтов и потребностей общества [3, с. 45].

Сущность непрерывного образования взрослых также имеет определенную специфику и основывается на следующих факторах:

1. приоритет духовного, интеллектуального и профессионального потенциала специалистов и руководителей народного хозяйства, науки и культуры в экономическом и социальном возрождении и процветании общества;
2. требования быстрого обновления кадрового корпуса, обусловленные нарастающей динамикой изменений в науке, технологиях производства и в социальных процессах, идущих в мире и в российском обществе;
3. сложившиеся у взрослых социальные ценности, цели, познавательные и профессиональные потребности и мотивы, особенности их жизненного, познавательного, социального и профессионального опыта;
4. процессы интеграции образования, науки и производства, проявляющиеся в частности, в близости форм организации учебной деятельности слушателей к формам профессиональной деятельности специалистов [3, с. 77].

Исходя из этого, являясь неотъемлемой частью общей системы непрерывного образования, получают свою определенность принципы образования взрослых.

1. Принцип приоритетного развития человека. Означает развитие духовного, интеллектуального, социокультурного, профессионального и нравственного потенциала личности взрослого, его способностей не только эффективно обслуживать имеющиеся производственные и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы, процессы социального творчества в широком смысле.

2. Принцип преемственности. Позиционируется он в двух отношениях. Во-первых, как преемственность содержания, форм, методов, средств и условий образования на сменяющихся друг друга ступенях непрерывного образования. Во-вторых, как принцип преемственности уровней

развития и саморазвития человека, перемещающегося по этим ступеням в соответствии со своими познавательными, социальными и профессиональными потребностями.

3. Принцип непрерывности образования. Его понимание обусловлено представлением о преемственности уровней развития человека и обращением к философским категориям «прерывность и непрерывность», характеризующих как структуру объекта, так и процесс его развития.

4. Принцип диверсификации образовательных программ. То есть, гибкости реализующих эти программы видов и форм образования взрослых. Этот принцип обуславливает необходимость определения «инварианта» развития человека на каждой ступени непрерывного образования, включая образование взрослых, определения уровня актуального развития взрослого и диагностики качества полученного образования.

5. Принцип получения взрослым образования любого вида, в любом месте, в любое время, любого содержания. Страну не вывести из кризиса в обозримые сроки, если ориентироваться на то поколение работников, которое должно пройти через базовые структуры непрерывного образования. Реализуя этот принцип в современных условиях, нужно решать проблемы отбора социально активных специалистов и руководителей, создания оптимальных возможностей для их быстрого духовного, личностного, профессионального, должностного и социального роста.

6. Принцип обеспечения практического отношения взрослого к знаниям: усвоение им нового знания осуществляется на основе отношения к ним не как к цели учебной деятельности, а как средству решения актуальных проблем и задач, возникших перед ними на производстве и в обществе; усвоение знаний в их контексте.

7. Принцип интеграции науки, образования и производства выражается в двух отношениях. Во-первых, содержание и процесс образования проектируется и осуществляется на языке наук в контексте социальной и профессиональной практики производства и общества. Во-вторых, система образования взрослых берет на себя часть функций науки по производству новых знаний в силу отставания науки от быстро обновляющейся социокультурной и профессиональной практики общества.

8. Принцип ведущей роли совместных, коллективных форм организации образования взрослых, создающих возможности морально-нравственного и технологического взаимообогащения, взаимообучения, взаимообразования, проявления и формирования творческой индивидуальности каждого обучающегося взрослого.

Перечисленные принципы отражают специфику образования взрослых как органичного звена системы непрерывного образования. В то же время в нем реализуются еще три группы принципов. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

## Система принципов

1. Принципы общей концепции непрерывного образования	Представляют собой гуманизм и демократичность, гибкость, открытость к новому, передовому, опережающий характер содержания образования по отношению к нуждам производства и общественной практики, индивидуализация пути получения образования каждым, включая специалистов с высшим и средним профессиональным образованием и руководителей всех уровней.
2. Принципы андрагогики как отрасли педагогической науки	Образование взрослых, согласование содержания образования с участниками образовательного процесса.
3. Психолого-педагогические принципы	Контекстное образование: в частности принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в диалогическом общении субъектов образовательного процесса — обучающихся и обучающихся, принцип дидактически обоснованного использования традиционных и инновационных педагогических технологий, принцип единства обучения и воспитания.

То есть, реализация приведенной системы принципов образования взрослых как органичного звена общей системы непрерывного образования позволяет интегрировать совокупный духовный, жизненный, социальный, познавательный и профессиональный опыт всех «слушателей», обеспечить учет вклада каждого в получение результатов образования. В этих условиях «слушатель» становится реальным «мыслителем», подлинным субъектом познавательно-практической инновационной деятельности. Возвратившись на производство, он может вне-

дуть индивидуально и совместно добытые знания в практику, опережая, таким образом, научные исследования.

Делясь своими познаниями и опытом с другими, каждый обучающийся взрослый как бы берет на себя часть функций преподавателя, что является серьезным мотивирующим фактором его включения в образовательный процесс. Преподаватель же выступает в функции не передатчика учебной информации, а педагогического технолога, организующего на современной научно-методической основе творческие процессы порождения новых

знаний, целей, смыслов и ценностей самими взрослыми обучающимися.

Деятельность системы образования специалистов (взрослых) направлена на достижение следующих основных целей:

1. увеличение вместе с другими звеньями непрерывного образования духовного и интеллектуального потенциала российского общества;
2. постоянное стимулирование, выявление и удовлетворение потребностей взрослых в образовании;
3. приведение кадрового корпуса к мировому уровню, способствующему процессам социально-экономического развития страны;
4. обеспечение социальной защищенности и социальной реабилитации взрослых, устранение всех форм функциональной неграмотности в связи со структурными изменениями в экономике и социальной сфере;
5. предоставление возможностей получения взрослым образования «для личности», прямо не связанного с выполняемыми профессиональными функ-

циями, но обогащающего творческий потенциал человека [1, с. 56].

Перечисленные цели предполагают соответствующее содержание образовательных программ. При этом нужно различать содержание обучения и содержание образования. Содержание обучения, т. е. массив теоретической информации и алгоритмов формирования умений, навыков, компетенций составляет содержание учебных программ. А содержание образования характеризует, наряду с этим, уровень морально-нравственного развития личности взрослого. Приращение этого уровня зависит не только от того, что преподается, но и от личности преподавателя, используемых педагогических технологий, условий обучения и личностного потенциала учебной группы.

Таким образом, для нормального функционирования и развития системы непрерывного образования взрослых необходимо адекватное нормативно-правовое, финансово-экономическое, материально-техническое, организационное, кадровое, информационное, психолого-педагогическое, педагогическое и научно-методическое обеспечение.

#### Литература:

1. Ковалева, Е. В. История педагогики и образования: учебное пособие, 2013. 256 с.
2. Крившенко, Л. П. Учебник для бакалавров: 2-е издание. М.: Сфера, 2014. 155 с.
3. Никаноров, С. П. Концептуализация предметных областей. М.: Концепт, 2011. 112 с.
4. Новиков, А. М. Методология образования. М.: Эгвес, 2012. 56 с.

## Особенности формирования коммуникативной культуры руководителей в условиях современной социокультурной среды

Пищик Елена Васильевна, преподаватель

Университет менеджмента образования Национальной Академии педагогических наук Украины (г. Киев)

*В статье исследовано коммуникативную культуру как необходимую составляющую профессионализма руководителей учебных заведений в условиях современной социокультурной среды. В ходе анализа психолого-педагогической литературы было представлено определение дефиниции «коммуникативная культура руководителя».*

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, профессиональная культура, содержание и структура коммуникативной культуры, руководители учебных заведений

Повышение требований к профессиональному уровню современного специалиста актуализируют проблемы профессиональной подготовки, которые отражены в государственных национальных программах «Концепции воспитания личности в условиях развития украинской государственности», «Концепции воспитания гуманистических ценностей» и тому подобное.

Прогресс, который происходит сейчас в отрасли, образования требует от современного руководителя этой отрасли овладение высоким уровнем коммуникативной

культуры, от которой неотъемлемо зависит оценка его как квалифицированного специалиста.

Сейчас в обществе усиливается внимание по повышению не только профессиональных качеств руководителей учебных заведений, но и в частности, формирование у них коммуникативной культуры, которая является необходимой компетенцией личностной самореализации и самосовершенствования. Поэтому отношения-руководителя-подчиненного требуют не только знаний менеджмента, но и высокого уровня коммуникативной культуры руково-



дителя, которая формируется в процессе психолого-педагогической подготовки управленца, и является существенной характеристикой личности специалиста, как один из показателей уровня его профессиональной подготовки.

В связи с этим внимание к проблеме формирования коммуникативной культуры руководителей учебных заведений приобретает чрезвычайно актуальное значение в современной социокультурной среде.

Для нашего исследования особенно ценно современные научные достижения по формированию коммуникативной подготовки специалистов в высших учебных заведениях (Г. Балл, В. Моляко, А. Дубасенюк, А. Капская, С. Сарновского, А. Сысоева, Л. Савенкова, Т. Шепеленко).

Нами установлено, что формирование коммуникативной культуры современного специалиста зависит от вербального взаимодействия руководителя и коллег, педагогических работников, студентов (В. Кан-Калик, А. Леонтьев, С. Мусатов, Т. Нетчинов, А. Реан, А. Хараш), а также от эффективности внедрения инновационных педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс вузов по формированию коммуникативной культуры (А. Пехота, И. Подласый, А. Сысоева).

Несмотря на то, что коммуникативная культура руководителя является сложным, многоаспектным и интегративным образованием, которое состоит из взаимосвязанных компонентов, а потому и требует системного подхода к ее формированию. Процесс формирования коммуникативной культуры происходит в рамках системы профессиональной подготовки управленцев, то есть включается как подсистема в общую систему профессиональной подготовки руководителей в учебных заведениях последипломного образования.

Нам импонирует мнение И. Тимченко, что продуктом культуры является сам человек, который одновременно является создателем культуры; главный источник культуры — деятельность человека. Культура содержит способности и результаты деятельности человека [7, с. 2]. Специфика управленческой деятельности определяет необходимость постоянного совершенствования организационно-методических условий формирования коммуникативной культуры руководителей, что обусловлено общими закономерностями учебно-воспитательного процесса и содержанию профессиональной подготовки.

Опираясь на результаты исследования ученых А. Куренной, Г. Мясоед, И. Тимченко, А. Уваркина, Т. Шепеленко по определению дефиниций «коммуникативная культура», «коммуникативная компетентность», «социально-коммуникативная культура», нами было установлено, что в составляющие коммуникативной культуры входят такие понятия как: гуманность, толерантность, отзывчивость, эмпатия, аттракция, взаимопонимание, человеколюбие. Нами также было установлено, что коммуникативную культуру руководителей учебных заведений характеризуют следующие показатели: умение слушать, наличие социально-перцептивной, рефлексивной и эм-

патийной способности, способность ясно мыслить в условиях стрессовой ситуации, личная проницательность, наблюдательность, творческое вдохновение, настойчивость в достижении цели, нацеленность на самообразование, умение убеждать, а также органическая мимика, жесты, внешний вид, общее впечатление, способность к взаимопониманию в разных условиях обмена информацией.

В своем исследовании А. Уваркиной доказано, что совершенную профессиональную деятельность специалиста нельзя рассматривать отдельно от его личностных качеств, общепринятых норм поведения, знания психолого-педагогических основ, этики, деонтологии и «субъект-субъектных» отношений общения в системе «человек-человек» [8, с. 4].

Основательными для нашего исследования является научные труды по коммуникативной компетенции, которая анализируется с точки зрения взаимодействия профессиональной и общей культуры (Т.Е. Исаева, Е.А. Соколовская А.М. Новикова и др.).

Коммуникативная компетентность руководителя многомерное явление. Она отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений и межличностного взаимодействия. Коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в любой ситуации, адекватно её оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей и развивать профессиональное мастерство.

А. Савенков рассматривает управленческое мастерство как системное качество личности, приобретаемое человеком в результате специального обучения и в процессе становления его профессиональной идентичности.

Таким образом, профессиональное мастерство руководителей учебных заведений начинается с гуманистической позиции и общения, создающего среду, которая окрашивает педагогическое сотрудничество и оптимизирует образовательный процесс, развивая при этом коммуникативную культуру.

По мнению ученого А. Корняк, «коммуникативная культура» морально-ориентированное средство общения, направленное на аффективно-информационный обмен между людьми, который опосредует их взаимовлияние и взаимодействие, делает межличностное восприятие и взаимопонимания [3]. По мнению исследователя, коммуникативная культура — это завершена готовность и способность личности к общению с окружением [4].

Несколько иной точки зрения придерживается исследователь Ю. Емельянов, по определению коммуникативной культуры. В своем исследовании «Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов» он предлагает рассматривать коммуникативную культуру как сложную личностную характеристику, включая психологические знания, коммуникативные способности, умения, навыки и определенные свойства личности (характер, темперамент, эмоциональное состояние), которые оказываются во время общения с людьми [2, с. 72].

Достаточно интересно научный подход С. Знаменской по определению понятия «коммуникативная культура», согласно которому оно рассматривается как специфический способ организации общения. Культура коммуникации характеризуется наличием собственных коммуникативных способностей, отношением к собеседнику как к ценности, изучением его индивидуальных особенностей, умением владеть коммуникативной ситуацией и наличием системы коммуникативных норм и правил [3, с. 31].

В контексте проведенного исследования считаем необходимым выделить структуру коммуникативной культуры руководителей учебных заведений, опираясь на научные труды И. Зязюн, который включает следующие основные составляющие [5]:

1) *индивидуально-личностные*, компонентами которой являются индивидуальные особенности личности (темперамент, характер, способности, интеллектуально-познавательная сфера, экстравертированность, интровертованность и др.) и ее прижизненные достижения (идеалы, установки, ценности, моральные качества, этические нормы);

2) *мотивационно-волевые*, которые охватывают потребностно-мотивационные (потребности в познании и самопознании, в оценке других людей, в общении, самоутверждении, самосовершенствовании, самовыражении; мотивация достижения успеха и избегания неудач; направленность личности на свое «Я», на коммуникативный контакт, дело) и *эмоционально-волевые компоненты* (самоконтроль, эмоциональная устойчивость, эмоциональная культура (культура проявления эмоций), умение избегать конфликта или эффективно выходить из него);

3) *социально-коммуникативные*, которые включают социально-психологические составляющие (эмпатия, рефлексивность) и *индивидуально-коммуникативные компоненты* (взаимосвязь, взаимопонимание, умение устанавливать и поддерживать контакт, обратная связь; языковая компетентность, культура мышления и речи, речевая активность; коммуникативные знания, умения и навыки) [6, с. 75–77].

#### Литература:

1. Головин, Б. М. Основы культуры речи / Б. М. Головин. — М., 1980. — 186 с.
2. Емельянов, Ю. В. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов / Ю. В. Емельянов // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — с. 69–73.
3. Знаменская, С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.06 / Стояна Васильевна Знаменская. — Ставрополь, 2004. — 169 с.
4. Корниак, О. М. Психология коммуникативной культуры школьника: [монография] / О. М. Корниак. — К.: Миллениум, 2006. — 336 с.
5. Кравченко, Е. В. Развитие коммуникативной культуры учащихся в условия гуманизации образования: дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Вячеславовна Кравченко. — Саратов, 2004. — 183 с.
6. Педагогическое мастерство: [учебник] / И. А. Зязюн, Л. Крамущенко, И. Ф. Кривонос и др.; под ред. И. А. Зязюна. — [2-е изд., Доп. и перераб.]. — М.: шк., 2004. — 422 с.
7. Тимченко, И. И. Формирование коммуникативной культуры студентов в процессе изучения предметов гуманитарного цикла: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Харьковский гос. ун-т им. Сковороды. — Х., 2001. — 20 с.

Таким образом, указанные составляющие структуры взаимодополняют друг друга и влияют на качество коммуникативной культуры руководителя. Отметим, что для успешной самореализации личности в профессиональной сфере коммуникативная культура должна быть присуща специалистам всех профилей (гуманитарного, технического и т. д.).

По убеждению А. Корниак, ошибочным является мнение, что человек высокой культуры одновременно владеет и профессиональной педагогической культурой. Каждая из них имеет свои типичные признаки и структурные элементы. Коммуникативная культура личности является неотъемлемой составной частью профессиональной культуры и культуры личности в частности, представляет собой степень усвоения коммуникативного опыта в виде знаний, умений, навыков [4, с. 234–236].

Итак, на основе обобщающего психолого-педагогического анализа в нашем исследовании коммуникативная культура, как одна из составляющих общей культуры личности, обусловлено трансформационными процессами и новыми требованиями к современному руководителю учебного заведения. Все это дало нам возможность определить коммуникативную культуру руководителей как интегративное личностное образование, включающее знания про этикетные нормы и умение общения, регулирующего неконфликтные отношения с подколлективом, учениками, их родственниками и со своими коллегами-руководителями в процессе межличностного общения.

Таким образом, анализ психолого-педагогических источников убедительно свидетельствуют, что повышение уровня сформированности коммуникативной культуры руководителей учебных заведений зависит не только от успешного использования инновационных подходов, но и от существенной перестройки традиционно существующих средств организации учебно-воспитательного процесса в заведениях последилового образования в современной социокультурной среде.

8. Уваркина, А. В. Профессионально-педагогическая составляющая гуманитарной подготовки будущих врачей // Теоретические вопросы культуры, образования и воспитания: Сб. науч. пр. — М.: Вид. центр КНЛУ, НМАУ. — 2002. — Вып. 19. — с. 161–164.

## ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

### Социальная сеть «ВКонтакте» в образовательном процессе по химии

Давыденко Любовь Владимировна, аспирант

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена

*В данной статье рассмотрены преимущества и недостатки применения социальной сети «ВКонтакте» в образовательном процессе по химии. Выявлено отношение учителей к использованию данной социальной сети в учебных целях. Приведен практический опыт по использованию закрытой группы «ВКонтакте» для школьников в качестве эффективного средства обучения химии и взаимодействия участников образовательного процесса. Сделаны выводы о перспективах внедрения социальных сетей в сферу образования.*

**Ключевые слова:** Интернет, социальная сеть «ВКонтакте», образовательный процесс, информационно-коммуникационные и образовательные технологии, открытые и закрытые группы

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют огромную роль в образовательном процессе. Центральное место в современном обществе занимает Всемирная компьютерная сеть Интернет. Применение достижений в области ИКТ позволит повседневному процессу обучения приобрести как новую форму, так и новое содержание, превращаясь из рутинной работы в творческое занятие, которое вызывает большой интерес как у обучающихся, так и учителей. Благодаря информатизации системы образования стало возможно использовать прикладные и инструментальные программные средства, которые позволяют обеспечить качественно новые результаты обучения современных школьников. Под влиянием информационных технологий наблюдается изменение форм коммуникации. На сегодняшний день наиболее популярным инструментом общения являются социальные сети, которые имеют большую интернет-аудиторию.

**Социальная сеть** — это интерактивный многопользовательский веб-сайт, реализующий сетевую социальную структуру, состоящую из группы узлов — социальных объектов (группы людей, сообщества) и связей между ними (социальных взаимоотношений), на базе которого участники могут устанавливать отношения друг с другом [1]

Вопросами социальных сетей занимались отечественные ученые А.О. Алексеева, Ю.М. Баранова, Л.А. Битков, Л.А. Браславец, Ю.В. Будовская, А.А. Градюшко, Е.В. Олешко, М.М. Панюшева, А.В. Пустовалов, А.А. Селютин, М.Е. Соколова, В.Н. Степанов, П.Н. Тарасенко, Л.В. Ухова и другие. В педагогических исследованиях Е.С. Полат, И.В. Роберт и др. разработаны их значительные дидактические возможности [2]. Самыми популярными социальными сетями являются «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир», «Facebook», «Twitter», «YouTube», «Google+», «LinkedIn».

Социальная сеть «ВКонтакте», международное название ВК (<https://vk.com>) — крупнейшая и распространенная социальная сеть среди пользователей Рунета, крупнейшая в Европе. Первоначально она была создана как социальная сеть для сообщества студентов и выпускников российских университетов,

однако позже приобрела глобальные масштабы. Среднесуточная аудитория «ВКонтакте» превышает 87 миллионов человек, зарегистрировано более 410 миллионов пользователей (по данным свободной энциклопедии Википедии), она распространена в основном среди людей до тридцати лет. По результатам исследований, проведенных компанией SimilarWeb (на февраль 2017 года), социальная сеть «ВКонтакте» занимает по популярности 4 место в мире. В социальной сети удобно взаимодействовать с другими пользователями приватно (через личные сообщения) и публично (с помощью записей на «стене», а также через механизм групп и встреч), отслеживать через ленту новостей активность друзей и сообществ, участвовать в группах пользователей, имеющих общий интерес, проводить поиск единомышленников. Возможно разнообразие форм работы с содержанием (текст, графика, анимация, звук, видео), выполнение перепостов, написания комментариев к постам, оценки постов (лайки) и т. д., при этом каждый участник социальной сети получает оповещения об изменениях в личном информационном пространстве. Одни пользователи создают свой профиль и ведут активную сетевую жизнь, другие создают свою страницу только для доступа к контенту.

**Преимущества** использования социальной сети «ВКонтакте» в учебном процессе [3, 4]:

— Доступность (регистрация в социальной сети является бесплатной; для доступа к ней необходим интернет-браузер телефона или компьютера).

— Модно среди школьников (привычная среда для обучающихся, позволяет сэкономить время на периоде адаптации школьников к новому коммуникативному пространству и приведет к более эффективному усвоению учебного материала).

— Идентификация обучающихся (в социальной сети человек чаще всего выступает под своим именем-фамилией, появляется возможность видеть тех, кто онлайн в настоящее время).

— Технологичность (формирование внутри социальной сети групп по интересам, если учебная группа закрытого типа, то в ней могут зарегистрироваться и просматривать информацию только те, у кого есть разрешение от адми-

нистратора группы; возможность демонстрации цифровых материалов, которые из-за плохой технической оснащённости учебного кабинета нельзя показать на занятии; создание собственного учебного контента).

— Персональное и групповое обучение (возможность совместной работы для школьников, обладающих разным уровнем знаний, расширение информационной и коммуникационной среды обучающихся).

— Наличие беседы, стены, индивидуальных сообщений (обсуждение идей и предложений вне класса позволит повысить эффективность обучения и качество проводимых мероприятий, а также улучшит эмоциональный климат группы).

— Мобильность и оперативность (возможность всегда довести срочную информацию, новые учебные материалы, решить вопросы и проблемные ситуации, не дожидаясь занятий в классе или консультаций, проследить активность участников через ленту друзей, обменяться различными материалами: презентациями, документами, фотографиями, ссылками и т. д.).

— Мультимедийность (позволяет загружать и просматривать в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалы, интерактивные приложения, документы и различные учебные материалы; прикреплять к своим сообщениям файлы любого формата).

— Расширение времени общения учителя с обучающимися (есть возможность проводить работу с обучающимися в режиме онлайн, пропускающих занятия по тем или иным причинам).

— Позволяет поддерживать своевременную обратную связь с родителями школьников.

**К проблемным моментам** использования социальной сети «ВКонтакте» в образовательном процессе можно отнести [5]:

— Большой объем развлекательного содержания, отвлекающего от учебной деятельности, и содержания, недопустимого для включения в учебный процесс по моральным, этическим, эстетическим и другим требованиям.

— Отсутствие разработанной концепции и научно-методического обеспечения результативного применения данных технологий в учебном процессе.

— Отсутствие сетевого этикета участников.

— Невысокий уровень мотивации и ИКТ-компетенций преподавателя.

— Высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя, труд педагога при этом никак не оценивается.

— Частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных кабинетов школ.

С 1 июня 2014 года в социальной сети «ВКонтакте» функционирует открытая группа для работников образования «Подслушано у учителей» ([https://vk.com/secrets\\_of\\_teachers](https://vk.com/secrets_of_teachers)), которая на сегодняшний день насчитывает более 74 тысяч подписчиков. Среди них есть не только педагоги, но и студенты педагогических вузов, родители школьников, представители администрации (рис. 1).

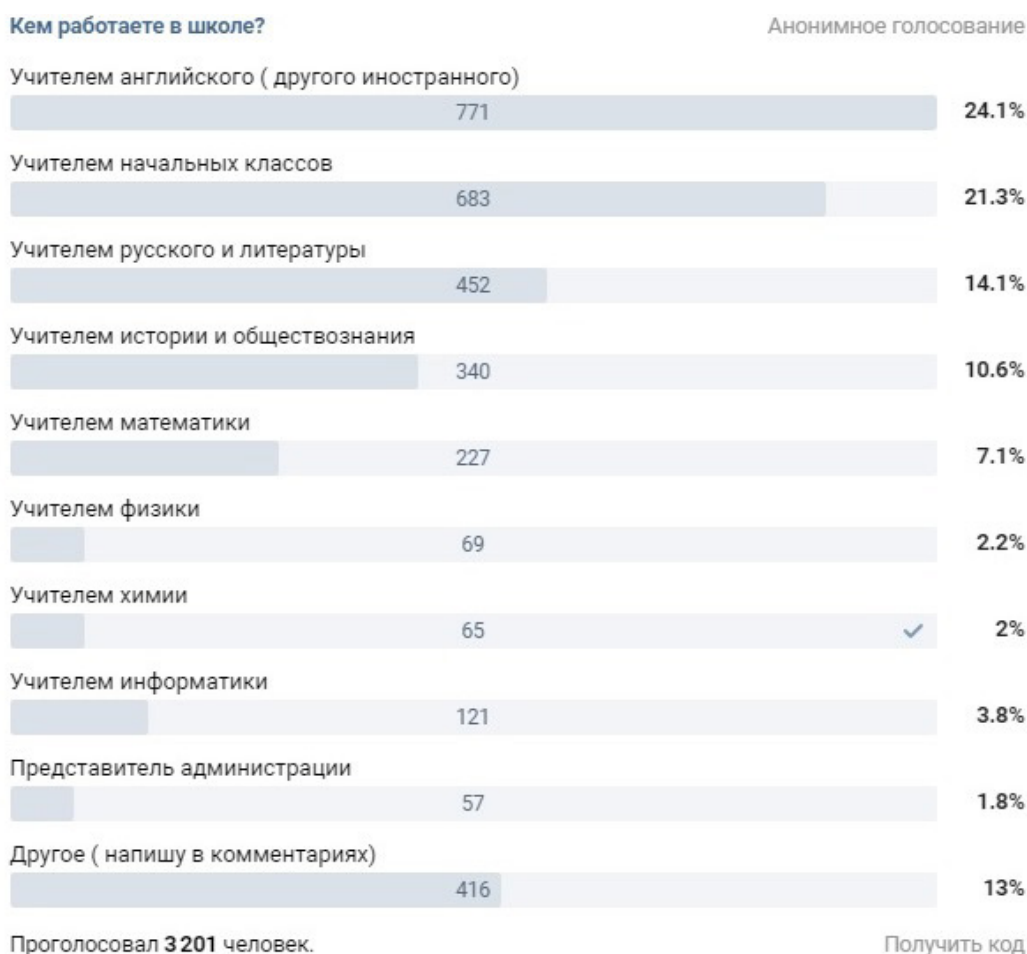


Рис. 1. Результаты опроса «Кем Вы работаете в школе?»

В этой группе учителя задают волнующие их вопросы, делятся советами, методическими пособиями и разработками. Здесь были проведены опросы среди педагогов, ка-

сающиеся использования социальных сетей в сфере образования. Выявлено следующее отношение учителей к социальным сетям в образовательном процессе:



Рис. 2. Результаты опроса «Использование социальных сетей в педагогической деятельности»



Рис. 3. Результаты опроса «Добавляете ли Вы учеников в друзья?»



Рис. 4. Результаты опроса «Помогают ли социальной сети организации воспитательного процесса в школе, классе?»

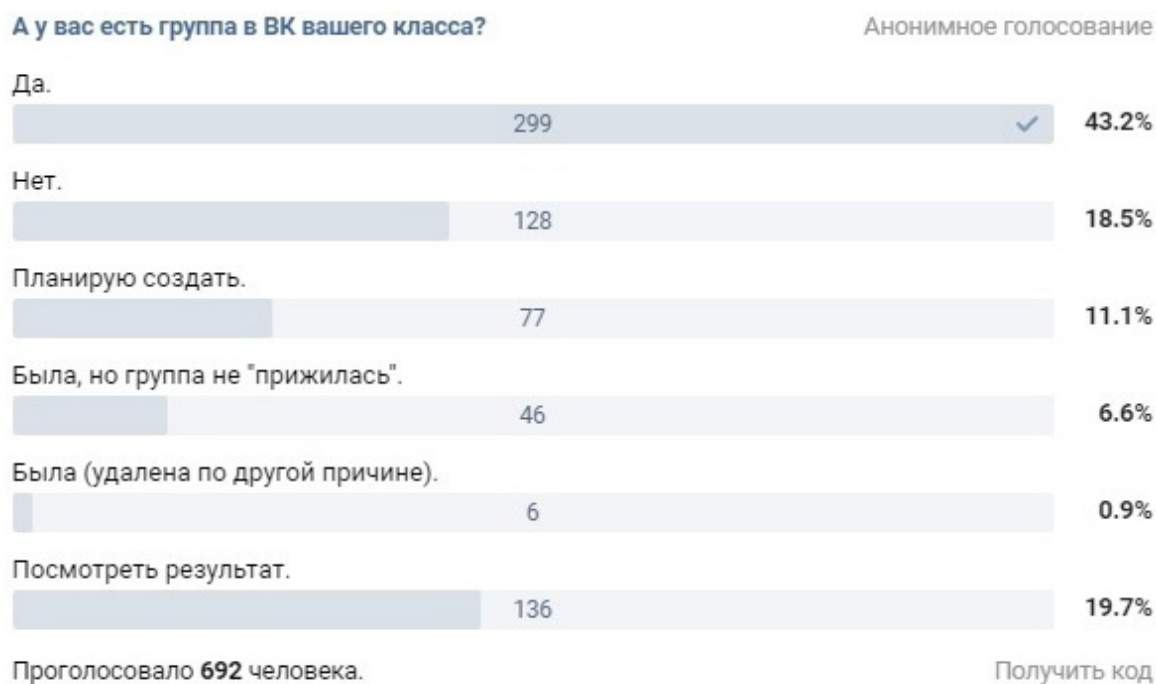


Рис. 5. Результаты опроса «Существование группы своего класса»

В опросе «Использование социальных сетей в педагогической деятельности» (рис. 2) приняло участие 893 человека. Большинство учителей 60,5% (540 человек) считают, что использование социальных сетей отвечает современным требованиям в образовании. 27,8% (248 человек) придерживаются точки зрения, что социальные сети не могут принести вреда, но и пользы от них нет. 9,6% (86 человек) высказались категорически против использования социальных сетей в образовательном процессе. И только 2,1% (19 человек) считают, что учитель своим примером должен показывать пренебрежение к социальным сетям.

В опросе «Добавляете ли вы учеников в друзья?» (рис. 3) приняло участие 930 человек. Большинство учителей 43% (400 человек) положительно ответили на вопрос о добавление учеников в друзья, выборочно добавляют в друзья 30,4% (283 человека), отрицательный ответ дало 26,6% опрошенных (247 человек).

На вопрос (рис. 4) «Помогают ли социальные сети в организации воспитательного процесса в школе, классе?» (проголосовало 305 человек) большинство педагогов ответило положительно 74,1% (226 человек), отрицательно ответило 20% (61 человек), а также свой вариант использования социальных сетей в воспитательном процессе предложило 18 человек (5,9%). Основным вариантом стал ответ, что социальные сети помогают в организационном плане, но не в воспитательном.

На вопрос (рис. 5) о наличии группы класса (проголосовало 692 человека) большинство участников ответило положительно 43,2% (299 человек), планируют ее создать 11,1% (77 человек), отрицательно ответили 18,5% (77 человек) опрошенных, группа была, но не «прижи-

лась» 6,6% (46 человек), была, но удалена по другой причине 0,9% (6 человек).

В социальной сети «Вконтакте» существует большое количество групп по химии, которые очень популярны среди обучающихся. Это группы как по подготовке к экзаменам, так и по школьному курсу, и подготовке к олимпиадам по химии. Например, открытая группа «ЕГЭ Химия» ([https://vk.com/ege\\_chemislrj](https://vk.com/ege_chemislrj)), в ней более 72 тыс. подписчиков. Здесь публикуются различные бесплатные видеоуроки, схемы и таблицы по химии, а также тестовые задания и многое другое. Каждый участник может задать вопрос, касающийся подготовки к ЕГЭ, и получить на него ответ. Также есть открытая группа «Химия: ЕГЭ, олимпиады и школьный курс» (<https://vk.com/chem4you>), которая насчитывает более 1 тыс. подписчиков. Вся информация здесь полезна школьникам, занимающимся углубленным изучением курса химии.

Есть не только открытые группы по химии, на которые может подписаться каждый желающий, но и закрытые группы, куда можно вступить, только после одобрения заявки администратором. Например, закрытая группа «Великая наука химия» ([https://vk.com/velikaya\\_nauka\\_himiya](https://vk.com/velikaya_nauka_himiya)), в ней можно пообщаться на профессиональные темы по химии и обменяться информацией. Группа насчитывает более 48 тыс. подписчиков. Еще один пример, закрытая группа химического центра физико-математического лицея № 239 г. Санкт-Петербурга (<https://vk.com/chemcenter>). Химцентр готовит ребят не только из лицея, но и все желающих. В группе есть информация о расписании занятий (подготовка к олимпиадам и индивидуальным проектам), а также интересные факты из области химии.

В 2015 году автором настоящей статьи была создана в социальной сети «ВКонтакте» группа «Химия в школе № 302 СПб» (<https://vk.com/chemistry302>), которая функционирует по настоящее время. Участниками данной группы стали обучающиеся 8–11 классов, а также их родители. Группа предназначена как для подготовки к урокам, так и к дополнительным занятиям по химии.

Создание группы было необходимо для решения следующих учебных задач:

1. Обеспечение оперативной связи учителя с обучающимися и обучающихся с учителем.
2. Предоставление школьникам различной учебной и научной литературы в электронном варианте для подготовки к урокам, а также для получения дополнительных знаний по предмету.
3. Предоставление актуальной информации о проводимых мероприятиях по предмету химия, о проводимых мастер-классах в вузах, о предстоящих конференциях и олимпиадах от районного до Всероссийского уровней.
4. Предоставление рекомендаций для оформления докладов, рефератов и презентаций; материалов для подготовки к контрольным и проверочным работам; видеуроков для школьников, пропустивших занятия по той или иной причине.
5. Публикация и обсуждение материалов, найденных самими обучающимися.

#### Литература:

1. Развитие социальных сетей и их интеграция в систему образования России [Текст] / М. С. Чванова, М. В. Храмова, В. Ю. Лыскова, Д. И. Михайлова, А. Ю. Моргунова, А. А. Молчанов // Образовательные технологии и общество [Текст]. — 2014. — № 3. — с. 472–493
2. Темербекова, А. А. Социальные сети как современный образовательный ресурс нового поколения [Текст] / А. А. Темербекова. Мир науки, культуры, образования [Текст]. — 2016. — № 5 (60). — с. 165–167.
3. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Текст] / С. П. Баландина, М. В. Баутин, А. В. Майоров, Е. Р. Смирнова // Педагогические и информационные технологии в образовании [Текст]. — 2016. — № 15. — с. 1.
4. Фещенко, А. В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития [Текст] / А. В. Фещенко // Открытое дистанционное образование [Текст]. Томск: ТГУ, АСОУ. 2011. — № 3 (43). — с. 44–49.
5. Самохина, Н. В. Анализ взглядов на возможности и проблемы использования социальных сетей интернета в сфере образования [Текст] / Н. В. Самохина // Вестник Марийского государственного университета [Текст]. — 2015. — № 1 (16). — с. 48–51.

6. Публикация фотоотчетов и итогов мероприятий по химии.

Данная группа полностью выполняет свое предназначение и является важным инструментом для подготовки школьников как к учебным, так и к дополнительным занятиям по химии.

Большинство обучающихся находятся в социальных сетях не организованно и бесконтрольно, педагогам важно знать образовательные возможности, которыми есть у пользователей социальных сетей для обеспечения успешной образовательной деятельности в новом информационном пространстве. Применение социальных сетей в образовательном процессе положительно влияют на формирование знаний и умений школьников: повышают мотивацию обучающихся к учебной деятельности, развивают познавательный интерес и творческие способности, способствуют легкому и быстрому получению, освоению и использованию непрерывно обновляющейся информации. Социальные сети не являются основным средством сетевого обучения, но они являются мощным инструментом для взаимодействия всех участников образовательного процесса, хотя на сегодняшний день педагогическим сообществом недооценены их образовательные возможности. Аналогично информационно-коммуникационным технологиям, прочно закрепившимся в образовательном процессе, сотрудничество с использованием социальных сетей докажет свою значимость в текущем десятилетии.



## Использование компьютерной лингводидактики в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вузов

Кахриманкызы Аида, магистр, преподаватель  
Республиканский высший медицинский колледж г. Алматы (Казахстан)

*В данной статье изложены методы инновационных технологий, их роль в преподавании иностранного языка. Компьютерная лингводидактика определяет появление новых методов работы с информацией различного происхождения и новых форм коммуникации. Компьютерная лингводидактика как область лингводидактики изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества.*

**Ключевые слова:** компьютерная лингводидактика, информационно-коммуникативные технологии, интернет-ресурсы, компьютерная дидактика

Существенные преобразования в различных сферах жизни современного общества вовлекли как в непосредственное, так и в опосредованное иноязычное общение большое количество людей разных профессий, возрастов и интересов. Проблема качества речевого и неречевого взаимодействия коммуникантов, относящихся к разным культурам, не утрачивает своей актуальности в связи с расширением диапазона межкультурной коммуникации, которая реализуется в различных регистрах и на разных уровнях.

Однако особая ответственность за качество иноязычного общения лежит на специалистах по межкультурной коммуникации, преподавателях иностранных языков и культур, в том числе и нынешних студентах-лингвистах, для которых владение иностранным языком является одним из основных компонентов профессиональной компетенции.

За последние несколько лет проведен ряд весьма значимых исследований в области формирования иноязычной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального лингвистического образования, в том числе: лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников, М.Л. Вайсбурд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Я.М. Колкер, Е.Н. Соловова, И.И. Халеева, М. Lewis, М. Swan и др.); коммуникации и речевого взаимодействия (И.Л. Бим, М.А. Василик, М.С. Каган, Е.А. Маслыко, Е.В. Мещерякова, И.А. Стернин, Р. Уг и др.); обучения иноязычной виртуальной коммуникации в массово-информационной среде интернет (Е.В. Дубовикова), развития интерактивной компетенции (А.В. Щеколдина), формирования профессиональной информационно-коммуникационной компетенции преподавателя (Бовтенко М.А., Титова С.В.), интеграции средств компьютерной лингводидактики в процесс обучения иностранным языкам (Е.С. Полат, Ph. Habbard, M. Krauss, M. Levy, G. Lewis и др.).

Исследования показывают, что теория обучения иностранным языкам претерпевает существенные преобразования под влиянием развития новых информационных технологий. Владение преподавателями методикой при-

менения информационно-коммуникационных технологий является одним из ключевых факторов успешности информатизации языкового образования.

Несмотря на то, что в настоящее время разработано огромное число обучающих программ по иностранным языкам, специализированных интернет-ресурсов и учебных средств коммуникации, их использование пока не является неотъемлемой частью процесса обучения языку. Одной из причин этого является недостаточный уровень владения преподавателями иностранных языков информационно-коммуникационными технологиями и отсутствие у них специальной подготовки в области теории и практики использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе — компьютерной лингводидактики.

Термин «компьютерная лингводидактика» определяется появлением новых методов работы с информацией различной природы происхождения и новых форм коммуникации. Появление компьютерной лингводидактики, как раздела методической науки обусловлено общими интеграционными процессами во всех сферах человеческой деятельности. Сущность компьютерной лингводидактики в её междисциплинарности. Многие исследователи указывают на её связь с другими областями знаний, такими как прикладная лингвистика, психология, математическая лингвистика, системы искусственного интеллекта.

Компьютерная лингводидактика как область лингводидактики изучает теорию и практику использования компьютерных и сетевых технологий в обучении языку, в условиях глобально меняющихся технологий информационного общества.

В теоретических и практических аспектах компьютерной лингводидактики, разрабатываемых учёными разных стран, выделяется три направления исследований.

1. Разработка теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку. Здесь рассматриваются:

— методологические проблемы компьютерной лингводидактики;

— психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения языку;

- вопросы дизайна обучающих компьютерных систем;
- вопросы типологии компьютерных обучающих материалов;
- проблемы оценки качества компьютерных средств обучения;
- возможности развития коммуникативных навыков в процессе обучения с использованием компьютеров.

2. Экспериментальная работа по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения.

3. Исследование путей интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку и разработка эффективных приёмов органичного использования информационных технологий в учебном процессе.

Эти процессы непосредственно связаны с развитием компьютерных и сетевых технологий, поэтому предметом исследования данного раздела методики являются не только языковые, психологические, психолингвистические, методические аспекты лингводидактики, но и формально-содержательные компоненты новых информационных технологий.

Компьютерная лингводидактика развивается очень динамично и сейчас она стоит на пороге нового этапа, а именно перехода от описательно-теоретического характера возможностей информационных технологий к практическому их использованию в практике преподавания языка в массовом порядке, так как на программно-техническом уровне уже созданы все предпосылки для независимой творческой деятельности педагога.

Очевидно, что лингводидактика, как никакая другая наука, заинтересована в использовании мультимедийных и интерактивных свойств компьютерных технологий, так как эти качества в наиболее полной мере позволяют реализовать основные принципы дидактики: наглядность, доступность, посильность, индивидуализацию, сознательность, активность.

Новые информационные технологии создают условия для их полноценной реализации, коренным образом изменяя весь образовательный процесс. Данный тезис находит подтверждение в многочисленных научных работах, посвященных данной проблематике и уже не требует доказательств. Однако в жизни практика часто далека от теории, прежде всего потому, что информационные технологии являются формой представления очень наукоемких технологий в образовании.

Процесс интеграции средств компьютерной дидактики предполагает организацию обучения иноязычной коммуникации на основе систематического использования мультимедийных и других цифровых образовательных ресурсов. Ф. Хаббард [8] выделяет следующие формы организации процесса обучения:

- индивидуальная работа с использованием интерактивных программных продуктов;
- работа в малых группах с использованием интерактивных программных продуктов;

— индивидуальная работа с организацией сетевого взаимодействия внутри группы (computer-mediated communication);

— индивидуальная работа языковыми интернет-ресурсами;

— взаимодействие в системе «учащийся-преподаватель» в режиме он-лайн (online class);

— использование преподавателем компьютера, мультимедийного проектора, интерактивной доски для работы с целой группой и др.

В последние десятилетия проблема использования компьютера в практике преподавания языка решалась, как правило, за счёт идеи создания компьютерных обучающих программ.

Использование в целях обучения языку как обучающих, так и программ и цифровых ресурсов других типов дает возможность погрузиться в среду изучаемого языка и эффективно работать над формированием навыков в различных видах речевой деятельности (чтении, письме, аудировании, говорении) и изучением различных аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики). Средством обучения в этом случае становится языковая среда, которая возникает при использовании языковых средств, предоставляемых всеми имеющимися в распоряжении обучающегося программами [1]:

— специально разработанными программными продуктами, включающими в свою структуру программы разных типов;

— тщательно подобранным комплексом обучающих, прикладных и инструментальных программ.

Разработка компьютерных обучающих языковых сред выводит процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции на качественно новый уровень, способствует решению задачи массового использования компьютерных технологий в системе языкового образования.

Структура специально разработанной обучающей среды и типы программ, входящих в ее состав, задаются авторами такого программного продукта. Такая среда может интегрировать пакеты для презентации текста, высококачественную графику и звук, средства для манипуляции данными, программы дистанционного доступа, специальные инструментальные блоки и т. п. Первые опыты работы [2] в специально созданных компьютерных языковых средах показали, что разнообразие предлагаемых ими средств и подходов намного повышает эффективность компьютерного обучения языку по сравнению с использованием отдельных обучающих программ.

Создание компьютерной языковой среды с помощью комплекса программ различных типов требует осознания того, какие именно программы должны входить в такой комплекс. На первых этапах использования компьютеров в обучении языку это были такие программы, как текстовые процессоры, базы данных, разнообразные игровые программы. Современный период развития компьютерной лингводидактики выдвигает новые требования

и значительно расширяет типы программ, необходимых для создания компьютерной обучающей среды.

В их число входят:

- обучающие программы, предназначенные для изучения различных аспектов языка и формирования навыков во всех видах речевой деятельности;
- тренажеры клавиатуры;
- компьютерные словари различных типов (двуязычные, одноязычные, учебные, терминологические и др.);
- компьютерные энциклопедии по различным отраслям знаний;
- игровые и моделирующие программы;
- инструментальные программы;
- прикладные программы (в первую очередь, редакторы текстов, электронные таблицы, базы данных);
- интернет-браузер в версии изучаемого языка.

Центральное место в этом комплексе занимают обучающие программы, которые поддерживаются значительным количеством прикладных и инструментальных средств. Для изучения иностранного языка вне языковой среды особенно важна возможность использования программ в версии изучаемого языка (т. е. с интерфейсом на изучаемом языке), что позволяет максимально использовать изучаемый язык и является одним из условий погружения в иноязычную среду.

Очевидно, что в настоящее время доминантой внедрения компьютерных лингводидактических средств в систему языкового образования является расширение сектора самостоятельной учебной работы, которая приобретает новую качественную характеристику — интерактивность, позволяющую развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество позволяет надеяться на эффективное, реально полезное расширение сектора самостоятельной учебной работы.

Компьютерная обучающая среда может быть создана в учебной аудитории, компьютерном классе, где организуется самостоятельная и/или контролируемая педагогом работа. Основным элементом её технического сопровождения в последние годы являлся персональный компьютер, но сегодня к этой работе активно подключают ноутбуки, КПК и даже мобильные телефоны.

Использование компьютерных лингводидактических средств организуется, главным образом, в соответствии с двумя основными моделями:

1. «компьютер-наставник», предполагающей использование компьютера как средства организации интерактивного тренинга и языковой практики;

2. «компьютер-средство обучения», обеспечивающей возможность реальной коммуникации и работы с аутентичными материалами [9].

Необходимо заметить, что данные модели не противопоставляются друг другу, а являются взаимодополняющими элементами при конструировании компьютерной обучающей языковой среды. Ф. Хаббард подчеркивает, что комбинирование элементов этих моделей позволяет поддерживать оптимальный баланс между групповой и, организуемой преподавателем, фронтальной работой на занятии, повысить эффективность создаваемой учебной ситуации.

Дидактический потенциал компьютерной обучающей среды возрастает значительно за счёт использования локальных, глобальных сетей, что незамедлительно отразилось на характере взаимодействия педагога и обучающегося при компьютерной и сетевой формах обучения, требованиях технологического и методического характера к программному обеспечению учебного назначения.

Представители софтверных компаний мирового уровня (Microsoft, Macromedia, Indigorse, Half-Baked Software и др.) создают и совершенствуют программные оболочки, в среде которых педагог может создавать авторские обучающие материалы непрограммируемым способом, постоянно наполняя свои программные продукты разнообразными дизайнерскими решениями (шаблонами, фонами, кнопками, флэш-роликами, специально подготовленными тематическими рисунками и фотографиями и т. д.). Программные оболочки и сетевые ресурсы различного уровня дают преподавателю новые импульсы и идеи в разработке образовательных ресурсов в сфере компьютерной лингводидактики.

Целенаправленное использование средств компьютерной лингводидактики, разработка преподавателями собственных обучающих продуктов и создание при их помощи компьютерной обучающей языковой среды обеспечивает максимальное погружение учащихся в среду изучаемого языка и применение компьютерных технологий для формирования, развития и совершенствования их иноязычной коммуникативной компетенции учащихся делает более эффективным.

#### Литература:

1. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие. М., 2004.
2. Бовтенко, М. А., Паршукова Г. Б. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя. — Новосибирск, 2004.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 272 с.
4. Титова, С. В. Спецкурс «Информационные технологии для повышения профессиональной компетенции». М., 2003. [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.ffl.msu.ru/people/stitova>

5. Угольников, В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе. Автореф. дисс. канд. пед. наук, М. — 2004.
6. Хиггинс Дж. Обучение с использованием компьютера / Пер. с англ. Информационные технологии в обучении языку. Мастер-класс. Статьи. 2003. URL: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article1.php>
7. Dudley, G. The Internet and the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
8. Hubbard Ph. CALL Mini-Course — [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://www.stanford.edu/class/linguist289>
9. Levy, M. Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. New York: Oxford. 1997.
10. Millrood, R. Multimedia in the Language Classroom (Teacher Developing Module). Moscow: British Council, 2002. 28 p.

## Качество образования, эффективное инструментально-модельное обеспечение

Федорова Людмила Владимировна, учитель начальных классов  
ГБОУ СОШ № 266 с углубленным изучением французского языка г. Санкт-Петербурга

*Рассматриваемая проблема — оценивание, самооценка целеполагающей учебной деятельности, системный анализ соответствующей поддержки. Проблема институциональная, но и социальная, общественная, «потребительская». Рассмотрены системные аспекты эффективной организации управления, решения данной проблемы.*

*Приведены примеры ИКТ-поддержки качества обучения — клаудбуки.*

**Ключевые слова:** качество, оценивание, компетенции, обучение, методическая, техническая, системная, образование

*The considered problem — estimation, a self-assessment of educational activity, support of the corresponding methods. Problem not only institutional, but also social, public. System aspects of the effective organization of management, the solution of this problem are considered.*

*Examples of ICT support of quality of training — a cloudbook are given.*

**Keywords:** training, education, quality, estimation, competences, methodical, technical, system

### Качество образования, его базовые составляющие

Проблема эволюции образовательной системы, ее качественного функционирования актуальна в условиях новой образовательной парадигмы, базирующейся на компетентностном подходе.

Качественное образование также социально-ориентированная категория, определяемая релевантностью обучения социальным проблемам [1]. Оно формируется содержанием ФГОС, образовательных программ, технической и методической базы, профессионализма обучающихся, стартовых компетенций.

Динамичность общества, основанного на знаниях, потребности рынков (труда, образовательных услуг) формируют социальные запросы.

Качество — понятие абсолютное, одновременно и относительное. Идеализируемое понятие — имиджевое, демонстрирующее целевые устремления.

Относительность категории — если образовательная продукция, ее процессы отвечают ФГОС, нормативным документам, программам («уровень ФГОС»), то, разумеется, должен удовлетворяться и потребительский спрос (т. е. спрос и со стороны рынка труда).

Для потребителей образовательной продукции — это мера удовлетворенности потребностей, отражаемая через стоимость образовательных услуг.

Эффективность образовательной среды (обучающие, обучаемые, институты, бизнес) соотносят с качеством жизни. Выше затраты государства, внимание общества для образования — выше и качество; выше качество — растут образовательные потребности общества.

Пока отсутствуют действенные критерии, меры, процедуры системного оценивания качества работы образовательных учреждений («реально на выходе»). Релевантности мешает псевдокатегории «автономность», «зависимость», «оцениваемость», «разнообразие» и др. [2, 3].

В знаниевом обществе значительна роль «внутренних» оценок информации, как и самой образовательной системы [4]. Образовательные возможности граждан, потребности бизнеса, возможности учреждений, способность самоконтроля, самосовершенствования (в условиях, особенно, открытого образования) — возрастают, расширяется «интерактивность» образования и сообщества.

Многое в этом процессе зависит от компетентности преподавателей, администраторов.

В образовании, показатели, релевантная оценка учреждения определяются неточно, сложно, стохастично, без региональных нюансов, это снижает их прогностическую «мощность».

Должен срабатывать механизм «рациональной достаточности».

При оценивании качества процессов необходима информационно-общественная открытость принимаемых решений с возможной корректировкой в СМИ оценок. Необходима система инструментального назначения по оцениванию достижений обучающихся, обсуждение результатов ее применения.

Оценочные шкалы при идентификации нормативно-критериальных оценок качества образовательного процесса, связаны с применяемой методологией, поддерживающим техническим, технологическим обеспечением.

Учитываются базовые ключевые компетенции:

- 1) коммуникативные;
- 2) инфотехнологические (интернет-среды и др.);
- 3) творческие и креативные;
- 4) природоохранные, эстетические, предпринимательские и др.

Касается сказанное принятия решения в жизненной ситуации, во время проведения самостоятельного творческого проектного исследования, его креативности, рефлексивности обучения, командно-корпоративной работы на основе деловых, симуляционных сценариев, эмерджентности подхода [5] и др.

Образовательные (или «ФГОСовские») ориентиры устойчивы (неизменны практически), в отличие от динамичных технологий, методов, технических средств достижения результатов [6, 7].

### **Эффективность инструментария оценивания качества**

Эволюция инструментария ведет к системности требований к результативности: необходимы новые критерии, индикаторы, технологии, аналитика процессов обучения в среде.

При разработке (внедрении) таких решений требуется системно-ориентированное обеспечение, в частности, адаптивного обучения на базе оценок характеристик обучения на каждом шаге продвижения, продуктивности обучения. Например, это прослеживаемо на таком инструментарии, как современные инструментальные оболочки тестирования, а также дистанционного обучения с использованием «облачных» технологий.

Развитие ИКТ привело к разработке эффективных систем, позволяющих реализовать индивидуальные адаптивные траектории обучения [4]. Они информативны, дают достаточно информации для анализа управляемости процесса.

Формирование качественной (релевантной) модели обучения с динамически идентифицируемыми параметрами обеспечивает оценивающую способность всей системы, продвижение на очередной продуктивный уровень.

Принимается решение на основе идентифицированных значений параметров обученности (по профилю обучаемого). Поддерживается ИКТ, техническими средствами обучения.

Актуальны поэтому инструментальные среды, способные извлечь из обучающей распределенной системы знания, усилить компетенции, поддержать индивидуальную учебную траекторию в условиях самостоятельного оттачивания компетенций (самооттачивания). Адаптивный тестовый контроль и адаптивное обучение реализуются чаще всего с помощью компьютерной системы на базе педагогического принципа индивидуализации обучения — одного из самых важных для подготовки квалифицированных специалистов.

Особенно важно иметь надежные методы при тестировании «в глубину», так как они позволяют определить, насколько велики пробелы знаний в пределах рассматриваемого распределения данных.

Эффективно выделять тенденций в системе оценки качества различных стран, учитывать их.

Важный критерий — удовлетворенность:

- 1) качеством образования потребителей (выпускников);
- 2) стартовой квалификацией обучаемых;
- 3) уровнем ФГОС, программ, обеспечения;
- 4) снижением издержек по обучению и др.

Прогноз качества, аналитика обучения, ИКТ-поддержка обеспечивает своевременно и качественно мониторинг [2], необходимый для образовательного маркетинга и менеджмента. Особенно, при недостаточности, недоопределенности (переопределенности) информации.

Основные задачи мониторинговых исследований:

- 1) анализ первичных оценок, причин, ведущих к снижению качества;
- 2) идентификация управляющих параметров образовательных процессов;
- 3) улучшение (модификация) мер качества (например, мотивации);
- 4) разработка стратегии, политики и тактики оценивания результатов.

Важно привлечь в образовательный процесс инвестиции, выполняя требования ФГОС достигать региональных предпочтений, обеспечивать конкурентоспособность, ИКТ-компетентность, экологическое мышление, мотивацию.

### **Пример современной ИКТ-поддержки обучения – клаудбуки**

«Облака» и компьютеры, сети стали неразрывны. Без них работа становится неэффективной, особенно, корпоративная, удаленная.

В облаках найдется все: ссылки, данные, презентации, фотогалереи, музыка, фильмы, документы, много чего еще. «Отвязывается» виртуализацией от ненадежностей устройств — флешек, дисков и др.

Вот только «громоздкие» ноутбуки с собой таскать приходится! Решена и эта проблема: появились клаудбуки (CloudBook, облачная книга, облачный ноутбук). Точнее назвать «облактьюром».

Убрали «все лишнее», остальное оптимизировали под надежную, быстродействующую, производительную работу с облаками, хранилищами в облаках. Например, KREZ-N1402P, с 4-ядерным Intel, весом около 1 кг, тонкий, с зарядом на 10 час, памятью 32 Гб (не нужно в облачной деятельности больше, когда все данные берутся из облака).

Но есть эмерджентный «плюс» — приобретая KREZ-N1402P, получаем 100 Гб хранилища OneDrive. Стандартные Wi-Fi, Bluetooth, 2-USB, microSDHC, mini-HDMI (необходимость для презентации) также имеются.

Работает все с Windows-10, его и «поднастраивать» к хранилищу не нужно — все отражается в папке (как на рабочем столе), загрузка облачного файла по времени такова, как и открытие его в интернете на HD.

Клаудбуки выпускают известные компьютерные компании. «Не есть» альтернатива планшету, но классифицируются по-разному.

#### Литература:

1. Гребенкина, Л. К., Жокина Н. А., Еремкина О. В. Введение в педагогическую деятельность. — Рязань, 2006. — 168 с.
2. Дорошенко, Ю. И. Контроль качества образования в вузе: системность и противоречия // Университетское управление: практика и анализ, № 1, 2008, с. 38–41.
3. Зубрицкая, О. М. Оценка качества высших образовательных уровней и полезность точных количественных данных // Alma Mater, № 8, 2014, с. 17–23.
4. Кальней, В. Н., Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе. — М.: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.
5. Казиев, В. М. Введение в анализ, синтез и моделирование систем. — М.: Бином. Лаборатория знаний. Интуит. ру., 207, — 288 с.
6. Кузнецова, О. В., Меркулова Н. И. Информационно-коммуникационные технологии как средство самообразования и саморазвития преподавателей // Стандарты и мониторинг в образовании, № 3, 2014, с. 17–27.
7. Пак, Ю. Н., Шильникова И. О., Пак Д. Ю. Профессиональные стандарты — основа проектирования образовательного пространства нового поколения // Университетское управление: практика и анализ, № 2 (90), 2014, с. 101–108.

Например, у Prestigio — как Smartbook (116A: 11.6, 4-ядерный Atom, 1.83 ГГц, 2 Гб ОЗУ, Windows-10), гибрид (MultiPad Visconte-S, отсоединяемый планшет в 600 гр, с Cherry Trail (x5), 2 Гб, IPS-дисплеем FullHD), у Irbis — Yoga (экран принимает различные положения), Techno W11.6 (все вместе — планшет, книга, консоль, с поворотом на все градусы).

Клаудбук — облегченный «бук», цена — ниже полноценного «ноута»: 9–15 тыс. руб. Отличная для студентов цена.

#### Заключение

Для современного специалиста важны исследовательские навыки: он, кроме глубокого знания своей предметной области, должен уметь творить, иметь навыки исследовательского подхода, развивать ключевые и предметные компетентности.

Профессиональная компетентность будущего специалиста включает в себя как предметную, так и корпоративную составляющую.

## СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

### Социальная поддержка и социальная помощь населению на примере Астраханской области

Гюлджян Анаит Геворговна, студент  
Астраханский государственный университет

*В данной статье поднимается проблема социальной поддержки и социальной помощи населению на примере Астраханской области. Рассматривается Закон Астраханской области, в соответствии с которым осуществляется регулирование указанных правоотношений, анализируются положения указанного Закона, касающиеся получателей мер социальной поддержки и социальной помощи, видов таких мер, а также путей их финансирования. По итогам работы сделан вывод о роли подобного рода мер в жизни современного общества*

Провозгласив Российскую Федерацию социальным государством в соответствии с Конституцией РФ [1], законодатель таким образом определил одну из ее ролей в жизни общества, непосредственно сопряженной с проведением политики, при которой создание благоприятных условий для достойной жизни и нормального развития человека имеют первостепенное значение. В целях предоставления гарантий на социальное обеспечение и социальную поддержку граждан государство в лице органов государственной власти и органов государственной власти субъектов Российской Федерации разрабатывает и принимает законы и иные нормативные правовые акты, а также утверждает и реализовывает программы социального развития государства. Обращаясь к регулированию данной сферы на территории Астраханской области, следует отметить, что основными актами, регулируемыми вышеуказанные общественные отношения, являются Конституция Российской Федерации, Федеральный закон от 17.07.1999 г. № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи», «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года» (утв. Правительством РФ 14.05.2015 г.), а также Закон Астраханской области от 22.12.2016 г. № 85/2016-ОЗ «О мерах социальной поддержки и социальной помощи отдельным категориям граждан в Астраханской области».

Для единообразия применения норм российского права, Федеральным законом установлено, что государственная социальная помощь — это предоставление малоимущим семьям, малоимущим одиноко проживающим гражданам, а также иным категориям граждан, указанным в Федеральном законе, социальных пособий, социальных доплат к пенсии, субсидий, социальных услуг и жизненно необходимых товаров [2]. При этом, в законодательстве отсутствует определение социальной поддержки. Исходя из предложенных в научной литературе определений,

наиболее полным выглядит следующее: социальная поддержка — это одноразовые или эпизодические мероприятия кратковременного характера, не ориентированные непосредственно на устранение социальной проблемы, но способствующие её снижению. [8]

Осуществление мероприятий в рамках социального обеспечения населения в Российской Федерации базируется на нескольких принципах. В первую очередь, к ним относится принцип социальной справедливости, в соответствии с которым каждому члену российского общества гарантируется равный доступ к предусмотренным законодательством социальным благам. Следующим принципом является адресность, посредством которого достигается возможность предоставления помощи и поддержки тем представителям населения, которые оказались в трудной жизненной ситуации, что также определяется согласно критериям, установленным исполнительными органами государственной власти. [4] Также, в научной литературе выделяется принцип динамичности системы социального обеспечения, что объясняется постоянной изменчивостью современных реалий и необходимостью соответствия им для успешного достижения поставленных задач. [9] Немаловажным принципом является принцип экономической эффективности, который предполагает создание такой системы социального обеспечения, устанавливающей размеры социальных расходов на таком уровне, при котором «социальное иждивение» не становится предпочтительнее трудовой деятельности, что благоприятно влияет на развитие всех сфер жизнедеятельности общества. Помимо этого, предоставление социальной помощи и поддержки основывается на принципе приоритета государственных начал, так как именно государство выступает гарантом исполнения экономических обязательств по поддержанию благоприятного уровня жизни человека и гражданина.

В соответствии с вышеуказанным Законом Астраханской области получателями мер социальной поддержки и социальной помощи являются граждане Российской Федерации, постоянно проживающие на территории Астраханской области. При этом, в отдельных случаях ими также могут выступать иные граждане РФ, иностранные граждане и лица без гражданства. Кроме того, данный Закон Астраханской области приводит более подробный перечень категорий населения (более 30), который выступают получателями мер социальной поддержки и социальной помощи. [3]

Также, вышеназванным Законом Астраханской области установлено, что меры, о которых идет речь, предоставляются в виде денежных выплат либо натуральной помощи, а их финансирование осуществляется за счет средств бюджета Астраханской области. Например, в качестве мер материального характера предусмотрены пособие на ребенка, ежемесячные выплаты денежных средств семьям, усыновившим ребенка, ежемесячные компенсации расходов на оплату жилищно-коммунальных услуг многодетным семьям, единовременная материальная помощь и другие. [3] Важно отметить, несмотря на то, что на практике у одного и того же лица могут быть основания претендовать на получение меры социальной поддержки или помощи двух и более видов, рассматриваемым Законом установлено, что такое лицо по своему выбору может получить соответствующую меру лишь по одному из оснований.

Меры, предоставляемые в натуральной форме, представляют собой льготы, связанные с получением каких-либо товаров, работ, услуг, полного либо частичного освобождения от их оплаты. Примерами данной разновидности мер можно назвать право на бесплатное посещение организаций культурного и образовательного характера, право на бесплатный проезд, право на бесплатное посещение определенных секций, осуществляющих деятельность в области физической культуры и спорта, оплата лекарственных препаратов и другие. Данного вида меры способствуют более успешной социализации детей из многодетных семей, позволяют людям, оказавшимся в трудных жизненных обстоятельствах, поддерживать уровень своего здоровья, а также не быть ограниченными в своих конституционных правах и свободах ввиду материального состояния, что благоприятно сказывается на социокультурной среде российского общества. [6]

Предоставление вышеназванных категорий мер социальной поддержки и социальной помощи отдельным слоям населения преследует ряд социально важных целей. Во-первых, таким образом обеспечивается функционирование целостной системы государственного регулирования социальных отношений. Во-вторых, удовлетворяются потребности населения в социальной поддержке. [7] В-третьих, осуществляется профилактика семейного неблагополучия, предотвращение детской преступности и безнадзорности. Однако для целей своевременного предо-

ставления ранее рассмотренных социальных мер важную роль играет механизм контроль за целевым расходованием представленных тем или иным учреждениям средств и ресурсов.

Ввиду того, что достижение целей программ социального обеспечения осуществляется зачастую в долгосрочной перспективе, на сегодняшний день представление информации о проведенной работе уполномоченных органов и организаций в рамках принятого Закона Астраханской области «О мерах социальной поддержки и социальной помощи отдельным категориям граждан в Астраханской области» оказывается затруднительным. Несмотря на это, необходимо отметить основные пути развития системы социального обеспечения субъекта Российской Федерации для эффективного распределения национальных ресурсов между различными категориями населения, нуждающихся в поддержке государства и общества. В первую очередь, необходимо провести мероприятия по внедрению и применению информационных технологий работы, которые способствовали бы упрощению сбора установленных законом пакетов документов, а также предоставлению перечня государственных услуг в электронном виде. [5] Кроме того, важным остается проведение работ по распространению информации о доступных населению мерах социальной поддержки и социальной помощи, о сроках предоставления таких мер, а также иной информации, связанной с рассматриваемыми общественными отношениями. Немаловажным представляется взаимодействие государственных органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации с общественными организациями в рамках реализации социального обеспечения граждан и иных лиц, проживающих в тех или иных регионах Российской Федерации. [10] И, конечно же, необходимо усилить контроль за адресностью предоставления мер социальной поддержки и социальной помощи разным слоям населения.

Таким образом, роль социальной поддержки и социальной помощи, оказываемой государством населению, трудно переоценить. Меры, предпринимаемые для регулирования данных общественных отношений, позволяют компенсировать спад в уровне материального благосостояния населения, обеспечивают возможность трудоспособности и способствует росту платежеспособности населения, тем самым позволяет оптимально перераспределять национальный доход среди разных слоев населения. Кроме того, предоставление различного рода пособий, компенсаций и иных мер социальной поддержки и помощи выполняет превентивную функцию, так как позволяет сдерживать рост преступности, который потенциально может быть вызван снижением уровня жизни населения. Именно поэтому современные государства гарантируют и посредством различных механизмов стремятся обеспечивать социальное обеспечение граждан путем предоставления помощи и поддержки лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.



*Литература:*

1. Конституция Российской Федерации (принята на всенародном голосовании 12 декабря 1993 г.) // Собрание законодательства Российской Федерации от 3 марта 2014 г. N 9 ст. 851.
2. Федеральный закон от 17.07.1999 г. № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи» (в редакции Федерального закон от 1 июля 2017 г. N 154-ФЗ) // Собрании законодательства Российской Федерации от 19 июля 1999 г. N 29 ст. 3699.
3. Закон Астраханской области от 22.12.2016 г. № 85/2016-ОЗ (в редакции Закона Астраханской области от 21.06.2017 № 33/2017-ОЗ) // Сборнике Законов и нормативных правовых актов Астраханской области» от 23 декабря 2016 г. N 52.
4. Аверин, А. Н. Государственная система социальной защиты населения: учебное пособие. — М.: РАГС, 2010. — 124 с.
5. Кричинский, П. Е. Основы социального государства: учебное пособие / П. Е. Кричинский, О. С. Морозова. — М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. — 124 с.
6. Добромислов, К. В. Право социального обеспечения: учебное пособие, практикум / К. В. Добромислов, Е. Е. Мачульская. — М.: Книжный мир, 2010. — 416 с.
7. Воронина, Н. А. Права человека и правовое социальное государство в России: монография / Н. А. Воронина, А. С. Запесоцкий, В. А. Карташкин; отв. ред. Е. А. Лукашева. — М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2013. — 400 с.
8. Нестерова, Г. Ф., Лебедева С. С. Васильев С. В. Социальная работа с пожилыми и инвалидами. М: Академия, 2009. — 288 с.
9. Тавокин, Е. П. Социальная политика: учебное пособие / Е. П. Тавокин. — М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. — 157 с.
10. Топчий, Л. В. Социальное обслуживание населения. Ценности, теория, практика. РГСУ, 2012. — 355 с.

*Научное издание*

ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

III Международная научная конференция  
Краснодар, август 2017 г.

Сборник статей

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Краснодар: Новация, 2017

Подписано в печать 24.08.2017. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 5,78. Уч.-изд. л. 4,10. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»

420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.