

МОЛОДОЙ  
УЧЁНЫЙ



IX Международная научная конференция

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Часть II



Санкт-Петербург

УДК 37(063)  
ББК 74  
Т33

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, 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), В. А. Куташов (Россия), 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)*

**Т33 Теория и практика образования в современном мире:** материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016). — СПб: Изд-во «Молодой учёный», 2016. — iv, 64 с.

ISBN 978-5-4386-0978-0

В сборнике представлены материалы IX Международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире».

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

УДК 37(063)  
ББК 74

ISBN 978-5-4386-0978-0

© Оформление.  
ООО «Издательство Молодой учёный», 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

## ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Гетман А.В.**

Роль некоммерческих образовательных организаций в укреплении межстранового диалога культур (на примере благотворительной программы Ольги Рубинской) ..... 85

## ДЕФЕКТОЛОГИЯ

**Манжосова С.П.**

Эффективное использование ИКТ в практической деятельности учителя-логопеда образовательного учреждения. .... 88

**Сапогова О.Л.**

Коррекционно-педагогические основы формирования словаря младших школьников с тяжелыми нарушениями речи ..... 89

**Трошин П.Л.**

Исследование познавательной сферы детей с нарушением интеллекта ..... 92

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ  
И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Княжева В.В.**

Опорный конспект на уроках обществознания как средство для лучшего восприятия учебной информации ..... 94

**Скобелева И.Е.**

Потенциальные возможности использования электронных образовательных ресурсов в условиях реализации профессиональных модулей ФГОС СПО 3+ ..... 99

## ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Андриевская Л.А.**

Применение методов активного обучения в высшей школе (на примере курса «Основы гендерной психологии») ..... 103

**Гомбоева Д.О.**

Методология современного образования. Болонский процесс. .... 105

**Горячев В.Н., Дереча И.И.**

Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза посредством деловых игр ..... 109

**Даниленкова В.А.**

Критерии результативности экологической образовательной среды технического вуза ..... 111

**Ефимов П.П., Ефимова И.О., Выдра О.В.**

О механизме мониторинга рисков, влияющих на обеспечение качества образования в высшем учебном заведении ..... 114

**Ибрагимова Г.Х., Зойиров К.А., Боймирзаева О.Ш., Худойназарова У.Ш.**

Развитие художественно-эстетической подготовки студентов в системе высшего профессионального образования. .... 117

**Огольцова Е.Г.**

Современные концепции воспитания в технических вузах. .... 119

**Циулина М.В.**

Профессиональная подготовка педагога: социально-педагогические предпосылки. .... 123

**Чуйкова Э.С., Кочетова А.А.**

Опыт обучения китайских групп английскому языку: выбор форм и языка общения ..... 126

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ****Долгобородова Д.А., Варенцов В.А.**

Самообразование и самовоспитание взрослого человека .....130

**СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА****Раззакова Р.С., Матчанова Д.Ю.**

Семья и ее основные функции в воспитании здорового поколения .....133

**Шишкина А.С.**

Особенности применения метода наказания с младшими школьниками в семье .....136

**ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ****Гладышева Е.Н.**

Компьютерные технологии в системе образования .....139

**Данилов О.Е.**

Учебные компьютерные программы, моделирующие сложение колебаний .....141

**Khodjaeva S.A.**

Grammar Structures: Origins and Theoretical Basis .....145

# ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

## Роль некоммерческих образовательных организаций в укреплении межстранового диалога культур (на примере благотворительной программы Ольги Рубинской)

Гетман Анастасия Витальевна, бакалавр  
Всероссийская академия внешней торговли Минэкономразвития РФ

*В статье рассмотрены направления влияния некоммерческих образовательных организаций на развитие, поддержание и укрепление межстрановых связей в области культуры и изучения иностранного языка. Данное исследование проводится на примере образовательной благотворительной программы Ольги Рубинской, которая вносит вклад в развитие франко-русского сотрудничества.*

**Ключевые слова:** внешкольная педагогика, диалог культур, некоммерческие организации

## The role of non-profit educational organizations in strengthening an international dialogue of cultures (on an example of educational charity program of Olga Roubinskaya)

Anastasia Getman, Bachelor  
Russian Foreign Trade Academy of Ministry of Economic Development of the RF

*The article deals with the direction of the influence of non-profit educational institutions for the development, maintenance and strengthening of ties between countries in the field of culture and learning a foreign language. This study is conducted on an example of educational charity program of Olga Roubinskaya, which contributes to the development of Franco — Russian cooperation.*

**Key words:** non-school pedagogy, dialogue of cultures, non-profit organizations

Образование — одно из ключевых направлений развития любого человека, которое имеет такие отличительные черты, как всеобъемлемость и непрерывность. Весь жизненный путь человека сопряжен с получением новых знаний и информации, которая помогает находить правильные ориентиры, формировать собственную точку зрения и расширить границы эрудиции. Образование также выполняет функцию социального института, который способствует интеграции человека в общество, которому он сможет принести пользу за счет использованного багажа знаний и сформированного умения мыслить обширно и стратегически. [1] Основную образовательную базу составляют учреждения среднего и высшего образования, чья деятельность соответствует федеральным государственным образовательным стандартам и направлена на предоставление теоретического материала учащимся по основному спектру дисциплин. Тем не менее, данное образовательное направление не является единственным, поскольку с развитием образовательных технологий и упрощением доступа к информационным ресурсам сформировалась отрасль внешкольного

образования и воспитания, которая является платформой, предоставляющей возможность дополнительного образования человека как личности и удовлетворяющего его тягу к более широкому кругу знаний. [2] Внешкольное образование также является всесторонним и охватывает различные отрасли, начиная с творческих направлений и заканчивая спортивными, но особенно актуальным в последнее время является функционирование дополнительного образования в рамках межстранового культурного сотрудничества, поскольку с развитием глобализации и расширением международного сотрудничества все сильнее возникает необходимость изучения иностранных языков, которое также сопряжено со знакомством с культурой стран, чьи государственные языки являются предметом изучения. Очень велико разнообразие и многообразие культур, которое также является значимым культурным наследием; каждая культура по-своему ценна и индивидуальна, а международный диалог позволит осуществлять обмен знаниями и опытом, выстраивать долгосрочное сотрудничество, которое принесет пользу каждой стране-участнице. [3]

Тем не менее, несмотря на актуальность и необходимость внешкольного образования, со стороны государства не осуществляется поддержки данному направлению, поскольку все государственные ресурсы и приоритеты направлены на развитие среднего и высшего образования, которое отличается бóльшая массовость и вовлеченность со стороны населения. Соответственно, направление внешкольного образования развивается за счет фондов, коммерческих и некоммерческих организаций, предоставляющих широкий спектр образовательных услуг или занимающихся дополнительной образовательной деятельностью на благотворительной основе, обеспечивая поддержкой определённые слои населения, либо определённую группу учащихся — например, благотворительным фондом осуществляется поощрение талантливых представителей молодёжи и предоставление им широких возможностей для пополнения багажа знаний. Данное направление в действии можно рассмотреть на примере одного из благотворительных фондов, который занимается образовательной деятельностью и развитием франко-русского культурного сотрудничества — благотворительной программы Ольги Рубинской. [4]

Данная программа успешно функционирует в сфере дополнительного образования в течение нескольких лет, имеет образовательно — культурное направление и ставит перед собой следующие задачи:

- 1) создавать возможности для самореализации талантливых молодых людей в глобальном мире,
- 2) поддерживать и развивать интерес школьников к изучению французского языка и культуры Франции,
- 3) осуществлять знакомство молодых людей с Францией путем проведения образовательных встреч и мероприятий,

- 4) заниматься организацией языковых стажировок во Францию с целью более глубокого изучения французского языка и знакомства с французской культурой.

Основными ценностями данной программы являются открытость и доступность релевантных образовательных ресурсов, активное вовлечение новых участников, распространение идеи обмена опытом между Россией и Францией, а также возможность для совершенствования знаний французского языка и французской культуры, что важно как для личности участника программы, так и для укрепления сотрудничества между данными странами, поскольку Франция является стратегическим партнёром России в некоторых отраслях экономики.

В данном образовательном сегменте благотворительная программа Ольги Рубинской играет важную роль, поскольку при выполнении поставленных задач были достигнуты следующие результаты:

- 1) было проведено 8 лингвистических стажировок, в которых приняли участие талантливые школьники и студенты из 20 городов в России,
- 2) были осуществлены программы культурного обмена между школьниками России и Франции, изучающими иностранные языки данных стран соответственно;
- 3) были организованы многочисленные мероприятия, направленные на знакомство с французской культурой: мастер — классы с носителями языка, кинопоказы, конкурсы на французскую тематику.

Данные достижения продемонстрированы в численном измерении на рисунке ниже:



Рис. 1. Достижения благотворительной программы Ольги Рубинской

Основываясь на результатах работы данной организации, можно отметить, что благотворительная программа Ольги Рубинской как элемент внешкольной педагогики вносит ощутимый вклад в развитие людей, имеющих отношение к французскому языку и желающих узнать больше о культуре и традициях страны, чей язык они изучают. Участники программы получают дополнительную мотивацию для получения новых знаний; они также могут применить их на практике, приняв участие в лингвистической стажировке и взаимодействуя с носителями языка — этот опыт является очень ценным для школьников, которые только начинают познавать мир. Также стоит отметить, что участники программы остаются вовлеченными в дея-

тельность программы в течение долгого времени, поскольку они осознают всю ценность данного образовательного проекта и стремятся способствовать его развитию и процветанию.

Итак, деятельность субъекта внешкольного образования в сфере межкультурной коммуникации может играть большую роль как в формировании личности человека, раскрытия её потенциала и расширения границ познания, так и в укреплении международных связей в сфере культуры и образования в целом. Выполнение данной задачи преимущественно лежит на некоммерческих организациях, стремящихся улучшить межстрановое культурное взаимодействие и внести свой вклад в сферу образования.

#### *Литература:*

1. Николаева Н. С. Образование как социальный институт: функции и дисфункции // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа — 2011. — № 4. — С. 172–177.
2. Зайцева Н. Е. Становления внешкольного образования в России в XIX–XX вв. // Проблемы и перспективы развития образования в России — 2010. — № 3. — С. 37–42.
3. Байдаров Э. У. Влияние глобализации на культуру и ценности человека // Вестник БАЕ — 2010. — № 3. — С. 30–38.
4. Благотворительная программа Ольги Рубинской [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://olgaroubinskaya.org/>

## ДЕФЕКТОЛОГИЯ

### Эффективное использование ИКТ в практической деятельности учителя-логопеда образовательного учреждения

Манжосова Светлана Павловна, учитель-логопед, педагог-психолог  
ГБОУ СОШ № 531 г. Санкт-Петербурга

*В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий построение образовательно-го процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся начальных классов ОУ. Применение ИКТ в использовании деятельностного подхода в обучении успешно решает главную задачу — достижение оптимального общего развития каждого учащегося при сохранении здоровья.*

**В** условиях решения стратегических задач развития России «важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни».

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт выдвигает в качестве приоритета развития российского образования задачу формирования у учащихся метапредметных умений и способностей к самостоятельной учебной деятельности, готовности к самоизменению, самовоспитанию и саморазвитию. [1]

Внедрение информационных технологий позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному.

Информационно-коммуникационные технологии — это педагогические технологии, использующие специальные способы, программные и мультимедийные средства (кино-, аудио-, видео-, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией. [5]

С целью оптимизации процесса развития познавательной деятельности и развития речи дошкольников и младших школьников учителя-логопеды успешно используют обучающие компьютерные программы, при помощи которых появились реальные возможности для качественной индивидуализации обучения детей с нарушениями речи, что позитивно отражается на мотивации обучения, его результативности и, безусловно, ускоряет процесс коррекции устной и письменной речи. [6]

**Преимущества информационно-коммуникационных технологий:**

- Предлагаемая информация в наглядной и привлекательной форме
- Повышается мотивация и интерес детей/учащихся к занятиям
- Процесс запоминания информации ускоряется и становится осмысленным и долговременным

- Значительно сокращается время на формирование умений и навыков

**Психологические возможности ИКТ:**

- Использование различных анализаторных систем в процессе выполнения и контроля над деятельностью
- Активизация компенсаторных механизмов на основе зрительного восприятия
- Координирование работы моторного, слухового и зрительного анализаторов
- Обучение детей навыкам самоконтроля
- Ресурсы для развития высших психических функций: символическая и планирующая функции мышления и речи

**Образовательные возможности ИКТ для детей:**

- Формируется процесс осмысления собственных речевых навыков
- Возникает стремление исправить увиденную ошибку
- Исчезает негативизм по поводу многократного повторения речевого материала
- Осваивают модели коммуникации с героями компьютерной программы
- Обучаются элементарным действиям с компьютером
- Получают возможность экспериментировать, моделировать, сравнивать, классифицировать
- Незаметно переходят от игровой деятельности к учебной
- Повышается эмоциональный тонус, что помогает быстрее перевести изучаемый материал в долговременную память
- Сами видят результат своей работы [5]

**Образовательные возможности ИКТ для педагога:**

- Использование игровой формы обучения
- Системный и деятельностный подход в коррекции речи
- Дифференцированный подход (подбор материала разной степени сложности, легко изменить уровень сложности и характер задания)



- Объективность — проблемы становятся «визуальными» для самого ребёнка, родителей и педагога, наглядная фиксация начальных, промежуточных и итоговых данных
  - Индивидуальный и образовательный маршрут — видно как трансформировать выявленные проблемы и задачи коррекционной работы
  - Эффективная и гибкая система поощрения (компьютерные герои, звуковые и визуальные эффекты)
  - Сотрудничество педагога и ребёнка в интересной деятельности
- Образовательные плюсы в использовании ИКТ:**
- Сокращается время работы с бумажными носителями
  - Меньше сил и времени при подготовке наглядно-дидактического сопровождения к занятиям
  - Возможность создания базы данных и медиатеки
  - Возможность дистанционного участия в интернет-конференциях, вебинарах, форумах и обучения на курсах повышения квалификации
  - Расширение сюжетного наполнения традиционной игровой и учебной деятельности
- Визуализация акустических характеристик звуков
  - Расширение спектра невербальных заданий
- Уверены, что рациональное использование деятельностного метода обучения с применением современных ИКТ в работе учителя-логопеда позволяет оптимизировать учебный процесс, устраняет перегрузку ученика, предотвращает школьные стрессы, делает учёбу в школе единым образовательным процессом. В заключении позволим себе перечислить наших «верных помощников» — обучающие компьютерные программы:
- Компьютерная дидактическая игра — КДИ
  - Программно-аппаратный комплекс «Дельфа» — 142 [7]
  - Программно-аппаратный комплекс «Видимая речь — III» [2]
  - «Игры для Тигры» [3]
  - Компьютерная игра «Развитие речи. Учимся говорить правильно»
  - «Логозаврия», «Уроки Мудрой Совы» или «Учимся с Логошей»
  - «Баба Яга учится читать»...

#### Литература:

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). — Москва; Воронеж, Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2012.
2. Королевская Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски // Дефектология. — 1998. — № 1. С. 47–55.
3. Лизунова Л. Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. — Пермь, 2007.
4. Митчелл, Дэвид. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования / пер. с англ. И. С. Анисеева, Н. В. Борисовой. — Москва: Перспектива, 2011. — 138 с. — Библиогр.: с. 137–138. — ISBN 987–5–903263–28–8 (ООО «БЭСТ-принт»).
5. Приступина, Л. В. Информационно-коммуникационные технологии как ресурс инклюзивной школы // Информатика и образование. — 2002. — № 10. — С. 23–25.
6. <http://logoburg.com/index.php>
7. [www.delfam.ru](http://www.delfam.ru)

## Коррекционно-педагогические основы формирования словаря младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Сапогова Ольга Леонидовна, преподаватель

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка

**В** настоящее время, в связи с принятием Кодекса Республики Беларусь об образовании, развитие системы специального образования направлено на повышение качества и доступности образования для лиц с особенностями психофизического развития, в том числе лиц с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [8]. Работы по повышению качества образования младших школьников с ТНР предполагает внедрение новых образовательных технологий в процесс обучения и воспитания.

Неотъемлемой частью процесса обучения младших школьников с ТНР являются коррекционные занятия, которые должны обеспечить формирование речевой деятельности учащихся, развитие их личности и осуществление успешной адаптации и интеграции в социум. Коррекционные занятия «Коррекция нарушений устной речи» предполагают работу по формированию фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, семантической структуры речи и т. д. [7].

В процессе проведения коррекционных занятий учитывается уровень владения лексикой младшими школьниками с ТНР. Работа по расширению, уточнению и активизации словаря учащихся в первую очередь направлена на устранение затруднений в усвоении школьной учебной программы. Особое место в системе обогащения лексического запаса младших школьников с ТНР имеет работа над словом: его морфемным составом, прямым и переносным значением, способностью вступать в синонимические и антонимические отношения, сочетаться с другими словами в словосочетании или предложении.

Работа по уточнению, активизации и обогащению лексики младших школьников с ТНР осуществляется на всех общеобразовательных дисциплинах, на коррекционных занятиях и в процессе воспитательной работы в школе.

Анализ учебных программ для специальных общеобразовательных учреждений с русским языком обучения для детей с тяжелыми нарушениями речи и детей с трудностями в обучении с пятилетним сроком обучения [11], показал, что данные направления работы представлены в программе по «Русскому языку», построенной с учетом речевых, познавательных, эмоционально-волевых особенностей учащихся изучаемой категории. Данная программа предусматривает специальный раздел по развитию разговорной и связной монологической речи, основанной на обогащении и уточнении словарного запаса и практического овладения основными закономерностями грамматического строя языка. Специальное обучение ведется с учетом структуры речевого дефекта, сохранного анализатора и особенностей познавательной активности.

По мнению Л. А. Пантелеевой [10] повышению эффективности образования младших школьников с ТНР способствует создание и внедрение модели оптимизации процесса формирования учебно-терминологической лексики на коррекционных занятиях. При разработке модели Л. А. Пантелеева учитывала образовательные потребности и речевые затруднения учащихся с ТНР в процессе школьного обучения. Реализация обозначенной модели становится успешной при соблюдении педагогических условий организации учебного процесса: учета специфики речевого, языкового и когнитивного развития; разработки дополнительного содержания процесса изучения учебно-терминологической лексики на коррекционных занятиях; привлечения средств, в том числе технических, позволяющих оптимизировать процесс обучения, организации взаимодействия учителя начальных классов, учителя-логопеда и т. п.

Развитие лексического строя речи младших школьников нашло отражение в работах Л. Ф. Спировой [13]. Автор, характеризуя психолого-педагогический аспект формирования словаря у школьников с ТНР, подчеркивает мнение о том, что слово рассматривается как сложная система связей и отношений. Процесс формирования словаря связан с системой овладения понятиями, развитием познавательных возможностей учащихся, умением выделять существенные признаки предметов и явлений, умением

определять связи и отношения между ними. Л. Ф. Спирова указывает на работу по обогащению лексического запаса учащихся с ТНР, которая отражается в ознакомлении с различными способами словообразования. В процессе ознакомления со способами словообразования развивается способность восприятия и различения значимых частей слова, формируются наблюдательность, способность сопоставлять слова по их морфологическому составу, выделять и сравнивать различные элементы в словах. Автор подчеркивает необходимость ввода в лексический словарь слов, которые не имеют номинативного значения (предлоги, союзы, междометия), без знания которых учащиеся не смогут овладеть структурой различных типов предложений и связной речью.

Для повышения эффективности словарной работы Р. В. Ивошкунене [6] была предложена программа обогащения словаря младших школьников с ТНР в контексте с практической деятельностью на уроках ручного труда и рисования. Автор констатирует, что словарь во время обозначенной деятельности пополняется за счет таких лексических категорий слов, как предлоги и наречия, которые помогают учащемуся передать временную последовательность выполнения работы. В результате младшие школьники значительно активнее употребляют слова в самостоятельной речи, у них обогащается пассивный словарь, также значительная часть слов из пассивного словаря переходит в активный. Данное исследование позволило сделать вывод о том, что на уроках ручного труда представляется широкая возможность для обогащения словаря и формирования умений выражать в своей речи предметные, пространственные, временные и другие отношения.

А. Ю. Захаров [4, 5] предложил приемы поэтапного обучения младших школьников с ТНР на уроках труда, которые способствуют закреплению тематической терминологической лексики и использованию ее в различных видах речи.

Л. Ф. Спирова [12] отмечает, что обогащение словарного запаса младших школьников с ТНР осуществляется в определенной последовательности: сначала учащийся знакомится с новым словом в контексте, на основе которого он осознает значение и функцию данного слова; после уточнения значения слова ему на конкретных примерах показывают, с какими словами может сочетаться в речи новое слово. Следовательно, центральное место в словарной работе принадлежит лексическим упражнениям. Также необходимо отметить, важность работы над значением слова и использованием данного слова в речи в начальной школе. При выборе приемов по уточнению значения и объяснения слов Л. Ф. Спирова делает акцент на морфологические и лексико-грамматические особенности данного слова, а также на уровень речевого развития учащегося.

Н. Д. Кривовязова [9] указывает на возможность обогащения словаря младших школьников с ТНР во время проведения экскурсий, которые расширяют круг представлений о предметах окружающей действительности. На экскурсии

открываются возможности наглядной и отчетливой дифференциации значения слов, показа различия между видовым и родовым понятием, подведения к более точному сочетанию слов, обозначающих предметы, их признаки и свойства. Автор подчеркивает важность систематического их проведения с использованием наглядного и раздаточного материала, также указывает на длительность целенаправленной и системной работы.

Расширению семантических полей как условию обогащения и систематизации лексики учащихся начальных классов с ТНР посвящены разработки учителя-логопеда О. Г. Алёхиной [1]. Автор, учитывая уровень речевого развития младшего школьника и структуру речевого дефекта, реализует задачу формирования и развития семантического поля изучаемого слова. В процессе коррекционной работы О. Г. Алёхина использует элементы наглядного моделирования. В процессе проведения данной работы, учащиеся с ТНР знакомятся со словами, обозначающими родственные, синонимические и антонимические отношения.

Для организации учебного и коррекционного процесса, направленного на развитие познавательных способностей младших школьников с ТНР и обогащение их словарного запаса, А. Ю. Дымкова [3] предлагает использование

составление тематических словариков. Работа по составлению младшими школьниками решает одну из образовательных задач: привлечение внимания учащегося к использованию в речи различных групп слов. Записанные в эти словари слова, соответствующим образом обрабатываются: проставляется ударение и знаки, указывающие на нормы правильного произношения.

Г. В. Бабина [2] разработала систему словарно-семантических упражнений. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с ТНР, включает упражнения опознавательного-семантического, парадигматического и синтагматического характера. Автор указывает на индивидуализацию подбора комбинации упражнений для каждого конкретного занятия.

Таким образом, словарная работа в специальной общеобразовательной школе для детей с ТНР направлена на формирование лексики и на общее развитие школьников. Работа над уточнением, расширением и активизацией лексики проводится во время проведения уроков общеобразовательного цикла, коррекционно-педагогических занятий и во время проведения внеклассных мероприятий. Формирование лексики носит дифференцированный характер с учетом уровня тяжести речевого дефекта, степени развития познавательной активности учащихся с ТНР.

#### Литература:

1. Алёхина, О. Г. Развитие семантических полей как условие обогащения и систематизации словаря учащихся / О. Г. Алёхина // Логопед. — № 2. — С. 94–109.
2. Бабина, Г. В. Методика обогащения словарного запаса учащихся старших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: автореф... дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Г. В. Бабина; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. — Москва, 1990. — 16 с.
3. Дымкова, А. Ю. Пути формирования лексической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи / А. Ю. Дымкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 113. — С. 107–111.
4. Захаров, А. Ю. Активизация речи учащихся на основе формирования трудовых навыков в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / А. Ю. Захаров // Дефектология. — 1985. — № 3. С. 49–52.
5. Захаров, А. Ю. Активизация речи учащихся на основе формирования трудовых навыков в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / А. Ю. Захаров // Дефектология. — 1987. — № 6. — С. 58–61.
6. Ивошкунене, Р. В. Развитие речи на уроках ручного труда в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Р. В. Ивошкунене // Дефектология. — 1975. — № 1. — С. 61–66.
7. Инструктивно-методическое письмо «О работе педагогических коллективов учреждений, реализующих образовательные программы специального образования на уровне общего среднего образования, в 2011/2012 учебном году» // Специальная адукацыя. — 2011. — № 4. — С. 4–24.
8. Кодекс Республики Беларусь об образовании: [от 13 января 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.]. — Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. — 398, [1] с.
9. Кривовязова, Н. Д. Обучение русскому языку учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Н. Д. Кривовязова. — Минск: Зорны верасень, 2007. — 215 с.
10. Пантелеева, Л. А. Оптимизация процесса формирования учебно-терминологической лексики младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях: Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук 13.00.03/ Л. А. Пантелеева; Моск. Гос. Гум. Ун-т им. М. А. Шолохова. — М., 2009. — 181 с.
11. Сборник программ для специальной общеобразовательной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским и белорусским языками обучения. Русский язык. Белорусская мова. Математика. Человек и мир. 1–5 классы. — Минск: НИО, 2008. — 143 с.

12. Спирина, Л. Ф. Некоторые тенденции развития лексики у учащихся I—IV классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. — 1979. — № 6. — С. 3—9.
13. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. — М.: Педагогика, 1980. — 192 с.

## Исследование познавательной сферы детей с нарушением интеллекта

Трошин Павел Леонидович, студент  
Московский педагогический государственный университет

*В данном исследовании рассматриваются познавательные функции детей с нарушением интеллекта. Актуальность данной темы связано с выявлением психологических особенностей детей с умственной отсталостью.*

**Ключевые слова:** дефектология, познавательная деятельность детей с нарушением интеллекта

Исследование проводилось на базе детского сада № 1989 комбинированного вида, в группе для детей с нарушением интеллекта в городе Москва. Детский сад существует с 1967 года. В 2002 году получил статус детского сада комбинированного вида.

Данное образовательное учреждение осуществляет бесплатное обучение детей с нарушением интеллекта. «Воспитательная работа — это целенаправленная деятельность по организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей, осуществляемая педагогическим коллективом либо отдельным педагогом с целью наиболее полного их саморазвития и самореализации» [1, с. 10].

В данное дошкольное учреждение принимают детей от двух лет. В настоящее время здесь существуют:

- группа раннего возраста
- общеразвивающие группы для детей трёх-семи лет (4 группы)
- компенсирующие группы для детей с нарушением интеллекта (младшая и 2 подготовительные)

В общеразвивающих группах численность детей достигает 27 человек. Компенсирующие группы имеют наполняемость 13—14 детей.

Педагогический процесс осуществляется по «Программе воспитания и обучения в детском саду» (под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой).

С детьми ведут работу воспитатели, логопеды, дефектологи, музыкальный и физкультурный работник, психолог.

В группе создается специально положительный эмоциональный фон для детей. Педагоги-специалисты активно общаются со своими воспитанниками. На занятиях и в играх дети имеют положительный прогресс в обучении.

В связи выбором для исследования дошкольного учреждения, то использовались развивающие игры. Игра — ведущий вид деятельности ребёнка. «В то же время игра — основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая — игровая, ради которой действует ребёнок» [2, с. 4].

Они очень активно используются для развития мышления, моторики, внимания и др.

В данном образовательном учреждении педагоги уделяют много времени игре. Группа оснащена большим количеством материалов: развивающими игрушками, методической литературой. Воспитатели проводят в основном групповые игры, дефектологи — индивидуальные, в специально отведённом кабинете. Психолог работает и со всей группой, и индивидуально с каждым ребёнком.

Для осуществления исследования успешно использовались книги Е. А. Стребелевой: «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии», «Дидактические игры и упражнения».

**Цель исследования:** выявление способности к обучению у детей с умственной отсталостью.

В ходе исследования было проведено несколько игр:

### Игра «Столкни мяч!»

**Оборудование:** корзина, палка, мяч (образец — Приложение № 1).

**Ход занятия.** Педагог сажает ребёнка около края стола. У противоположного края стола находится мяч на таком расстоянии, что ребёнок не может достать его рукой. Рядом с ребёнком, на столе, лежит палка. Педагог просит его столкнуть мяч в корзину, которая стоит на полу около стола. Вставать со стула ребёнку не разрешается. Если он не догадывается сразу взять палку для сталкивания мяча, педагог говорит: «Подумай, как столкнуть. Посмотри, может быть, тебе что-то поможет столкнуть мяч». — указывает жестом на палку. В случае необходимости педагог показывает, как надо выполнять задание. В конце игры он подводит итог: «Что тебе помогло столкнуть мяч? Если не достанешь рукой, надо искать, что поможет».

Упражнение направлено на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации. Игра проводилась с каждым ребёнком в индивидуальном порядке.

Для этого было взято трое испытуемых:

*Испытуемый № 1. Дмитрий С. 4 года.*

Первый ребёнок в семье. Воспитывается в полной семье. Отец — участковый полиции. Мама работает на заводе в химической лаборатории, взаимодействует с вредными веществами. Есть младшая сестра нормального развития. Стремительные роды.

*Испытуемый № 2. Матфей М. 4 года.*

Второй ребёнок в семье. Воспитывается в полной семье. Мать курила во время беременности. Старший брат имеет ЗПР, обучается в школе общего вида. Роды протекали длительно, использовались щипцы. Ребёнок посещает дополнительные занятия с дефектологом в образовательном центре «Ирида». Состоит на учёте у невролога.

*Испытуемый № 3. Артем Г. 3 года.*

Первый ребёнок в семье. Братьев и сестёр нет. Неполная семья. Бабушка по отцовской линии страдала аутизмом. Роды нормальные.

**Игра «Дождик»**

**Оборудование:** четыре сюжетные картинки, на трёх из них сюжеты, не соответствующие содержанию рассказа, но имеющие некоторые эпизоды, напоминающие его: на первой — весна, дети пускают по воде кораблики; на второй — лето, дети играют на поляне в мяч; на третьей — лето, дети идут с корзиночками в лес; на четвёртой — лето, дети играют в песочнице (Приложение № 2).

**Ход занятия.** Педагог предлагает детям прослушать следующий рассказ: «Летом дети играли в песочнице. Вдруг на небе появилась тёмная туча. Дети начали собирать игрушки, и вдруг полил сильный дождь. Дети намокли. Они побежали домой. Дома они переоделись. Когда выглянуло солнышко, они снова вышли играть в песочницу». После этого педагог предлагает подобрать картинку к рассказу. В случае затруднения он переворачивает картинки обратной стороной и предлагает ещё раз послушать текст. Дети вновь рассматривают картинки и выбирают нужную, обосновав свой выбор.

**Литература:**

1. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика» / Н. П. Коняева, Т. С. Никандрова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. — 199 с. — (Коррекционная педагогика).
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. Книга для учителя. — М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. — 191 с.

Данное задание направлено на формирование соотношения между словом и образцом и развития наглядно-образного мышления.

Игра проводилась в групповом порядке, но дети вызывались для индивидуального ответа.

**Игра «Переложи игрушки»**

**Цель:** учить брать мелкие игрушки щепотью, развивать координационные действия обеих рук.

**Оборудование:** мелкие предметы (фишки, пуговицы, мозаика), подносики, высокий сосуд, желателен прозрачный.

**Ход игры.** Дети сидят за столами, перед каждым сосуд, справа от него на небольшом подносе лежат мелкие предметы. Такие же предметы на столе у педагога.

Он показывает пальцы рук, сложенные щепотью, берёт мелкие предметы и бросает их в сосуд, обращая внимание детей, что второй рукой он держит сосуд. Потом просит их делать так же. При необходимости индивидуально показывает, как сложить пальцы и брать предметы. После того как дети соберут предметы правой рукой, их высыпают на поднос и переставляют его к левой руке. Теперь ребёнок должен бросать предметы левой рукой, а держать сосуд в правой руке.

Эта дидактическая игра направлена на развитие ручной моторики. Игра проводилась в группе из 5 человек. Испытуемые отобраны в случайном порядке.

В процессе исследования были выявлены психологические особенности детей с умственной отсталостью. Мы видим способность детей с умственной отсталостью решать поставленные задачи. Так же у них проявляется склонность к совершению мыслительных операций. В связи с этим, можно заключить, что способности к обучению у таких детей индивидуальны. Дети очень зависимы от того, какие эмоции они испытывают при занятиях.

Вся деятельность педагога должна быть направлена на помощь ребенку в обучении. Педагог должен иметь терпение и понимать, как трудно детям с нарушением интеллекта, выполнять правильно поставленные задачи.

# ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## Опорный конспект на уроках обществознания как средство для лучшего восприятия учебной информации

Княжева Вера Витальевна, преподаватель общественных дисциплин  
ГАПОУ ТО «Тобольский многопрофильный техникум»

*В статье рассмотрена классификация опорных конспектов. Показана роль опорного конспекта как средства для лучшего восприятия учебной информации. Представлен опыт используемых графических символов на уроках учебной дисциплины БД.05. Обществознание.*

**Ключевые слова:** опорный конспект, виды и типы опорных конспектов.

В современных условиях развития общества усиливается поток информации, которую необходимо не просто услышать, а переработать и усвоить человеку. Данная ситуация осложняется еще и тем, что в мире в котором мы живем, становится информационно-противоречивым и неоднозначным, выдвигаются разнообразные точки зрения, мнения, многие вопросы выносятся на общественные дискуссии и критику. Современный обучающийся становится в центре этих противоречий и в силу своих возрастных особенностей не всегда может проанализировать и отобрать полезные сведения, которые стали бы его базой знаний и основой в дальнейшей жизни. Для образовательных учреждений и в первую очередь для педагога, в таких условиях, главной задачей становится научить ребенка ориентироваться в реалиях информационного пространства, самостоятельно добывать и анализировать информацию, сделать ее понятной и легко усвояемой. Общество предъявляет высокие требования к будущему специалисту, ждет от него умения критически мыслить и предлагать, проектировать и анализировать, специалисты, работающие по поручению и указанию руководителя уходят в прошлое, на смену приходят работники, являющиеся сотрудниками и помощниками руководителя.

Тенденции развития современного мира неразрывно связаны и влияют на современную систему образования и задачи, стоящие перед педагогами, которые могли бы внедрить в учебный процесс различные формы, методы и средства, активизирующие процесс обучения и позволяющие обучающемуся ориентироваться в информационном потоке.

Целью данной работы является рассмотрение классификации опорных конспектов и демонстрация практического опыта педагога по использованию графических символов на уроках обществознания, как средства для лучшего восприятия учебной информации.

Одним из интересных, доступных и наглядных методических приемов является использование на уроках опорных конспектов, способствующих наилучшему представлению информации, ее усвоению и развитию мышления обучающихся. Работа с опорными конспектами, составление структурно-логических схем способствуют представлению всего объема материала в сжатом виде, настраивают обучающихся на вдумчивую и сосредоточенную работу на уроке. У них развиваются память, логическое, аналитическое, пространственное мышление, достигается высокая степень усвоения материала, формируются чувство ответственности и эстетический вкус.

Понятие опорный конспект связано с именем педагога-новатора В. Ф. Шаталова, который впервые начал применять, и дал обоснование ассоциативных опорных конспектов. Опорный сигнал — это графический символ, замещающий смысл информации. Текст может быть закодирован с помощью ключевых слов, букв, чертежей, схем. В опорных сигналах присутствует и элемент игры, и экономия времени и места, и знание психологии ребят. Главная цель опорного конспекта — изложить учебный материал так, чтобы на основе логических связей материал стал доступнее, остался в долговременной памяти [1].

Основными требованиями к составлению опорного конспекта, по мнению В. Ф. Шаталова, являются: лаконичность, структурность, унификация, автономность блоков, использование привычных ассоциаций и стереотипов, непохожесть, простота [2].

Следует отметить, что к составлению опорных конспектов привлекаются не только педагоги, но и обучающиеся. Педагог должен уметь составлять опорные конспекты, знать требования к составлению графических структур, применять их на уроке при объяснении материала на любом этапе и типе урока для лучшего понимания и усвоения

материала урока обучающимися. Составление опорного конспекта требует от педагога глубокого знания предмета, творческого подхода, знания психологических особенностей обучающихся. Перед обучающимися при составлении опорных конспектов возлагаются другие задачи, такие как, умение выделять главную мысль, анализировать прочитанный текст, умение сравнивать, сопоставлять материал. Итогом мыслительных операций является графическая подача информации, понятная и правильно составленная, по которой возможно в дальнейшем воспроизвести конспект.

Рассмотрим виды опорных конспектов, которые применяются педагогами на уроках. Опорные конспекты подразделяются на поурочно-тематические, проблемно-тематические и обобщающие, которые предназначены для усвоения текущих учебных знаний, самоконтроля и повторения.

Поурочно-тематические опорные конспекты предназначены для усвоения текущих учебных знаний и отражают ключевые вопросы темы или курса. Освещаемая проблема в том или ином аспекте будет интерпретироваться и на последующих уроках.

Проблемно-тематический опорный конспект представляет более широкое обобщение изучаемого материала. Сущность проблемного вопроса раскрывается на ряде уроков учебной темы и всего курса. Такой конспект востребован на ряде уроков, по мере изучения соответствующего материала. Неоднократное обращение к нему сопровождается дополнительной и обновляемой фактологией. Проблемный характер информации требует некоторой постепенности и поэтапности ее усвоения, поиска и объяснения причинно-следственных связей и закономерностей.

Обобщающий опорный конспект посвящается узловым разделам и темам учебного предмета. Их восприятие предполагает определенную базу знаний, позволяющую, с одной стороны, углублять их на основе широкого аналитического обобщения, с другой — систематизировать разнообразие учебной информации на уровне осмысленного понимания явлений и процессов, тенденций и закономерностей общественного развития.

По способам передачи информации можно выделить три основных типа опорных конспектов: образно-символические, условно-графические, словесно-логические. На практике имеет место их различное взаимосочетание. Широкое применение получили таблицы, схемы, рисуночная символика, аббревиатура, графические образы, знаковое буквенно-цифровое кодирование, ключевые слова изречений исторических личностей, диаграммы и т. д. В цветовом оформлении выделяют черно-белые и цветные опорные конспекты. Цветовое оформление конспекта зависит также от содержания изучаемой информации, необходимости акцентирования внимания на отдельных элементах изучаемой темы или вопроса.

На уроках учебной дисциплины БД.05. Обществознание применяются различные виды и типы опорных конспектов. Например, при рассмотрении темы: «Представление об обществе как сложной динамической системе» педагогом используется поурочно-тематический конспект «Общество и природа» (рис. 1), который позволяет рассмотреть общество и природу с разных позиций, а также показать, что общество и природа — две самостоятельные системы, которые в то же время могут оказывать постоянное влияние друг на друга.



Рис. 1. Общество и природа

Важным моментом для понимания содержания учебной дисциплины, ее структурных элементов является ключевая тема: «Сферы общественной жизни». Удобной подачей материала, как для изучения, так и для обобщения является опорный конспект, схематично изображающий основные сферы общественной жизни, представленный в виде графического объекта (рис. 2):

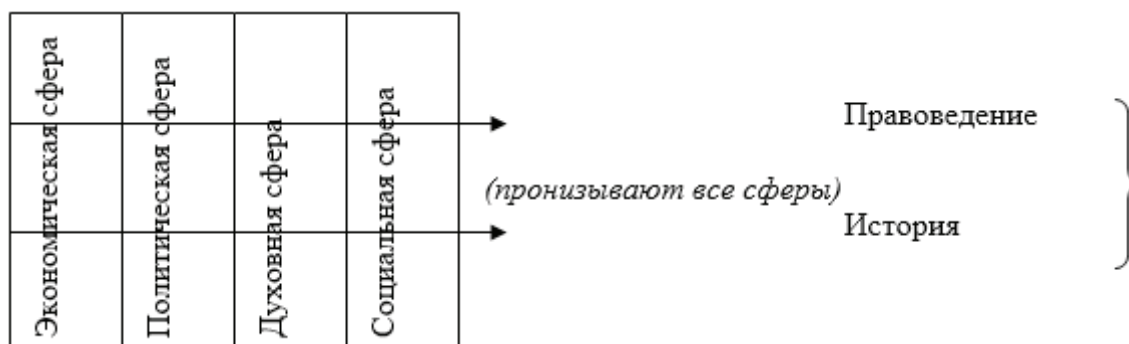


Рис. 2. Сферы общественной жизни

Знания основных сфер общественной жизни, их четкое представление и взаимосвязь позволит в дальнейшем обучающимся иметь правильные представления об общественном развитии и взаимодействии общественных сфер, а также определении места человека в обществе.

Следующим логичным этапом в изложении материала может служить схема и таблица «Общественные науки и их объект изучения» (рис. 3, 4):

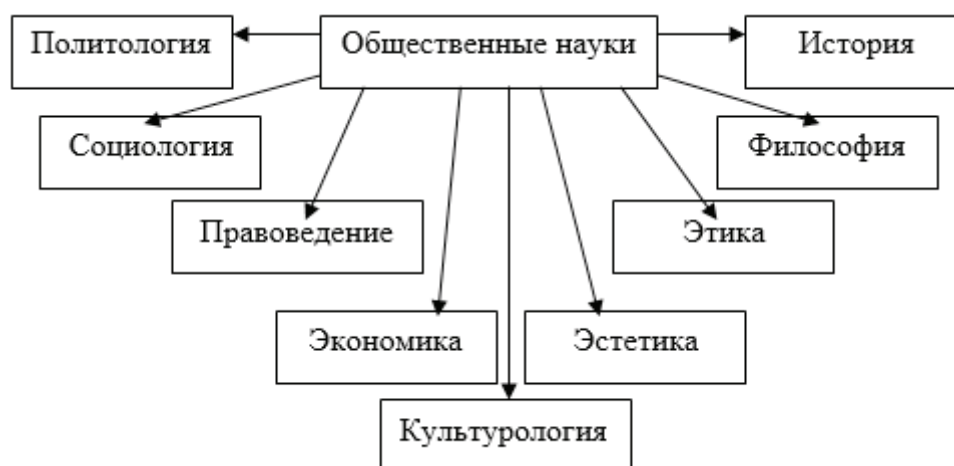


Рис. 3. «Общественные науки и их объект изучения»

Наименование науки	Объект изучения
Политология	Государство, власть и властные отношения
Социология	Общество как целостную системы, входящие в него элементы и процессы, которые протекают в обществе
Правоведение	Государственные нормы, права и обязанности граждан
Экономика	Производство и обмен товаров
Культурология	Совокупность ценностей, представлений, верований, общественных отношений и обычаев
Эстетика	Развитие искусства и художественного творчества
Этика	Мораль и нравственность
Философия	Устанавливает общие закономерности развития природы и общества
История	Прошлое человечества

Рис. 4. «Общественные науки и их объект изучения»



Представление учебного материала в виде графических объектов позволяет сделать процесс обучения системным, наглядным и доступным при изучении ключевых тем и вопросов, рассматриваемых на уроках обществознания, а также экономит учебное время на уроке, учит обучающихся из большого блока информации выделять главную мысль.

Ниже приведены примеры некоторых опорных конспектов, которые также применяются при изучении отдельных тем учебной дисциплины БД.05. Обществознание (рис. 5, 6).

Рассмотрение формационного подхода развития общества часто сопровождается трудностями в понимании данного материала обучающимися. Содержание темы требует системных и глубоких знаний не только курса обществознания, но и истории, поэтому изображение формаций в виде ступеней лестницы наглядно демонстрирует переход от одной к другой формации и тем самым решает проблему сложного восприятия материала урока.



Рис. 5. Виды общественно-экономических формаций

При рассмотрении темы: «Человек в учебной и трудовой деятельности» целесообразно использовать рисунки

тую символику, которая наглядно передает содержание профессий в зависимости от особенностей труда:

ЧЕЛОВЕК-ПРИРОДА



эколог  
почвовед  
пчеловод  
эколог

ЧЕЛОВЕК-ТЕХНИКА



слесарь  
сантехник  
водитель  
машинист

ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК



врач  
учитель  
воспитатель  
экскурсовод

ЧЕЛОВЕК-ЗНАКОВАЯ СИСТЕМА



бухгалтер  
секретарь  
оператор ЭВМ  
системный администратор

ЧЕЛОВЕК-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ



художник-реставратор  
дизайнер  
артист  
актер

Рис. 6. Человек в учебной и трудовой деятельности

Изучение темы «Конституционное право как отрасль российского права» может сопровождаться образно-символическим конспектом, который позволяет изобразить струк-

туру Конституцию РФ в образе многоэтажного дома (рис. 7). Цветовое оформление конспекта в данном случае, облегчает восприятие официального текста основного закона.

### Структура Конституции РФ



Рис. 7. Структура Конституции РФ

Аналогично можно представить материал о власти, который также воспринимается обучающимися с некоторыми труд-

ностями. Опорный конспект в виде рисунков делает интересным урок, эмоционально насыщенным и понятным (рис. 8).

### ВИДЫ ВЛАСТИ

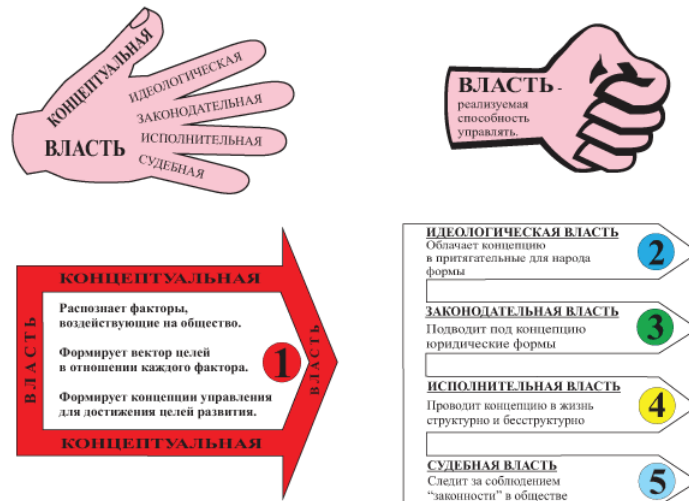


Рис. 8. Виды власти

Применение опорных конспектов в обучении значительно облегчает труд преподавателя и обучающегося, способствует целостному восприятию предмета, развивает умственные способности обучающихся, обеспечивает целостность и системность восприятия учебного материала. Для обучающихся, испытывающих трудности в обучении, опорный конспект — это еще и хороший визуальный материал, позволяющий наглядно и образно отразить текстовую информацию. Положительным моментом данной методики обучения, можно отметить и то, что она подходит для обучающихся разных возраст-

ных групп, как для младших школьников, так и для обучающихся среднего и старшего звена. В первом случае, восприятие информации через наглядные образы и представления становится необходимым элементом обучения детей, в силу их возрастных особенностей и несформированности абстрактно-логического мышления, во втором случае дети средней и старшей возрастной группы, таким образом, учатся мыслить образно, абстрактно и могут перерабатывать большой объем информации с представлением его в виде графических структур, схем, таблиц, диаграмм и т. п.

Таким образом, опорный конспект является не только практически-значимым средством, но и становится элементом творчества в учебном процессе, тем самым делая процесс обучения интересным и занимательным.

#### Литература:

1. История. 5–11 классы: технологии современного урока / авт.-сост. В. В. Гукова и др. — Волгоград: Учитель, 2009. — 207 с.: ил.
2. Роль опорного конспекта в процессе преподавания. Реферат // Литература и русский язык. URL: <http://litirus.ru/pedagogika/rol-opornogo-konspekta-v-protse-ss-prepodovaniya.html> (дата обращения: 05.04.2016).

## Потенциальные возможности использования электронных образовательных ресурсов в условиях реализации профессиональных модулей ФГОС СПО 3+

Скобелева Ирина Ефимовна, аспирант  
Нижевартовский государственный университет

*В статье определяется роль электронных образовательных ресурсов в системе подготовки специалистов среднего звена. Отмечается, что в современных условиях интенсивно наращивается материальная база учреждений СПО, но остаются нерешенными вопросы эффективности ее использования.*

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование (СПО), компетентностная форма, образовательный модуль, электронный ресурс

Современные экономические условия приводят к необходимости формирования целостной системы среднего профессионального образования (СПО) и определяют необходимость адаптации образовательных систем к формируемым требованиям. Возросшие требования к квалификации выпускников СПО нашли отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО). В них сделан акцент на описание результатов образовательной деятельности. Требования к результатам освоения программ подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) устанавливались в компетентностной форме. Важное новшество, связанное с введением ФГОС СПО, касалось изменения методик преподавания. Предполагалось, что информатизация учебного процесса станет основой для внедрения интерактивных методов обучения, и это создаст в техникумах новую образовательную среду, формирующую у студентов современные когнитивные и некогнитивные компетенции. Кроме того, реализация практико-ориентированного подхода должна привести к изменению соотношения между лекционными и практическими занятиями (программы дуального обучения), а также между объемами времени, отводимыми на аудиторную и самостоятельную работу студентов.

Профессиональные навыки будущих специалистов напрямую зависят не только от уровня квалификации преподавателя, но и способности студентов получать, обрабатывать и применять полученную информацию с помощью компьютеров и телекоммуникационных средств связи [5, с. 181].

Для подготовки студентов в соответствии с новыми квалификационными требованиями необходимы существенные финансовые вложения. Закупка компьютеров и программного обеспечения, обновление лабораторного и производственного оборудования осуществлялись в ходе реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. Объем финансирования данного мероприятия программы составил 17 343,0 млн руб. Кроме этого, значительные средства направлялись на обновление материальной базы среднего профессионального образования субъектами Российской Федерации.

Чтобы оценить, как введение ФГОС СПО и обновление материальной базы повлияли на характер подготовки в техникумах, колледжах и профессиональных училищах, в программы социологических обследований 2014 г., проведенных в профессиональных образовательных организациях, были внесены специальные вопросы. Рассмотрим наиболее важные изменения в организации учебного процесса, которые отразились в ответах студентов, преподавателей и руководителей профессиональных образовательных организаций [1].

Оснащенность образовательных организаций программами и учебной литературой оценивается довольно высоко. Наличие необходимых учебных площадей, а также возможности выхода в Интернет также почти не вызывают нареканий. В то же время обеспечение системы СПО средствами интерактивного обучения остается нерешенной проблемой.

Таблица 1. На сколько процентов по отношению к необходимому уровню Ваша образовательная организация обеспечена... (% от численности ответивших)

Обеспеченность (показатель)	Профессиональные образовательные организации, реализующие программы подготовки:	
	специалистов среднего звена	квалифицированных рабочих, служащих
примерными программами	83,5	81,7
учебной и учебно-методической литературой	80,5	76,4
фондами оценочных средств	83,5	80,4
компьютерами и другой информационной техникой	78,5	74,3
компьютерными программами и базами данных	73,6	71,4
тренажерами, симуляторами и другими средствами интерактивного обучения	59,1	60,3
доступом к Интернету	90,1	86,5
учебным оборудованием, в том числе для производственного обучения	77,9	75,9
учебными площадями	93,8	94,3

По результатам проведенного опроса руководителей учреждений СПО наибольшие изменения, по мнению руководителей, произошли в обеспечении образовательных организаций компьютерами (рост положительных оценок в колледжах — на 7 процентных пунктов, в профессиональных училищах — на 17), учебным оборудованием (соответственно на 9,9 и 15,9 процентных пунктов), увеличении учебных площадей (на 9,8 и 9,3 процентных пунктов), расширении доступа к сети Интернет (на 43,1 и 55,4 процентных пунктов соответственно).

Руководители образовательных организаций отмечают улучшение положения с учебным оборудованием, но при этом обеспокоены его качеством. Компьютеры, программы, лабораторное оборудование и другие виды материальных ресурсов нуждаются в постоянном обновлении. Оценивая качество материальной базы как плохое либо удовлетворительное, значительная часть директоров образовательных организаций СПО реагируют тем самым на старение оборудования, невозможность его своевременной замены, несоответствие учебно-производственной базы растущим требованиям работодателей (табл. 2).

Таблица 2. Как бы Вы охарактеризовали качество... (% от численности опрошенных), [1]

Показатель оценки	Профессиональные образовательные организации, реализующие программы подготовки:	
	специалистов среднего звена	квалифицированных рабочих, служащих
учебной и учебно-методической литературы:		
плохое	1,8	1,4
удовлетворительное	43,4	48,8
хорошее	52,4	46,9
не имеем	0,5	1,4
нет ответа	1,8	1,4
компьютеров и другой информационной техники:		
плохое	5,1	3,8
удовлетворительное	50,1	53,6
хорошее	42,9	39,8
не имеем	-	0,9
нет ответа	1,8	1,9
учебного оборудования, в том числе для производственного обучения:		
плохое	7,5	6,2
удовлетворительное	51,4	55,0
хорошее	36,0	35,5
не имеем	3,1	1,9
нет ответа	2,1	1,4

Улучшение материальной базы — важнейшее условие повышения качества образовательного процесса, наполнения его новым содержанием, внедрения современных образовательных технологий. Лучший «барометр», позво-

ляющий увидеть происходящие изменения, — это мнения студентов. Оценить, как меняется характер преподавания в профессиональных образовательных организациях, помогут данные о бюджете времени студентов (табл. 3).

Таблица 3. Сколько в среднем часов в семидневную рабочую неделю Вы тратите на... (часов), [1]

Показатель оценки	Студенты программ подготовки специалистов среднего звена		Студенты программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих	
	2013	2014	2013	2014
посещение лекционных, семинарских и практических занятий	27,7	29,2	21,4	25,4
выполнение домашних заданий, чтение обязательной учебной литературы во внеаудиторное время и др.	8,1	8,8	5,9	7,1
посещение кинотеатров, концертов, спортивных и развлекательных мероприятий и др.	3,5	4,1	3,3	3,8
занятие спортом или хобби, предполагающие физическую активность	4,3	5,4	4,3	5,3
компьютерные игры	3,8	4,5	5,1	7,3
пользование электронной почтой, общение в социальных сетях	7,4	12,3	7,6	12,6

Совершенствование материальной базы — важнейшее условие повышения качества образовательного процесса, наполнения его новым содержанием, внедрения современных образовательных технологий. Лучший «барометр», позволяющий увидеть происходящие изменения, — это мнения студентов. Проблема эффективного использования возникает и в отношении ресурсов, приобретенных образовательными организациями СПО за прошедшее десятилетие. В частности, локальные сети, которыми располагают сегодня практически все организации СПО, обладают колоссальным образовательным потенциалом. Всюду в мире данные системы используются для того, чтобы организовать и регламентировать внеаудиторную работу студентов, поставить ее под контроль преподавателей. Но это требует от педагогических работников дополнительных уси-

лий: необходимо разместить в локальной сети электронные учебники и другие учебные материалы, составить перечни вопросов и заданий, разработать рекомендации по выполнению самостоятельной работы, обеспечить текущий контроль и оценку, а если требуется, и онлайн-консультирование обучающихся и т. д.

На первый взгляд, необходимые условия для использования преподавателями и студентами локальных сетей, в том числе в режиме удаленного доступа, уже созданы. Напомним, директора образовательных организаций СПО считают достаточным уровень обеспеченности программами, учебной и учебно-методической литературой, фондами оценочных средств в своих образовательных организациях. Их оценки уровня обеспеченности электронными образовательными ресурсами представлены в таблице 4.

Таблица 4. Какие виды электронных образовательных ресурсов используются Вашей образовательной организацией при реализации образовательных программ? (% от численности опрошенных), [1]

Используемые электронные образовательные ресурсы	Профессиональные образовательные организации, реализующие программы подготовки:	
	специалистов среднего звена	квалифицированных рабочих, служащих
Электронные учебники	77,6	69,7
Электронные лабораторные работы	40,1	41,7
Компьютерные тренажеры и симуляторы	42,4	45,0
Другое	6,9	4,3
Нет ответа	5,1	11,4

В целом ответы представителей учреждений СПО выглядят обнадеживающе. Как следует из результатов опроса, различные виды электронных образовательных ресурсов используются в большинстве профессиональных образовательных организаций. Чтобы подтвердить либо

опровергнуть эти оптимистические оценки, следует взглянуть на ситуацию глазами студентов. Как следует из ответов студентов, сегодня основная функция локальной сети в профессиональных образовательных организациях — информационная (информирование о расписании занятий,

мероприятиях и т. д.). Использование же данного ресурса непосредственно в процессе обучения является скорее исключением, чем правилом.

Электронными образовательными ресурсами пользуются 13,6 % студентов колледжей и 8,4 % — профессиональных училищ. Лишь примерно каждый десятый обучающийся с помощью локальной сети сдает письменные работы, проходит тесты, удаленно контактирует с преподавателями. Фонды учебных библиотек сохраняют свой традиционный «бумажный» формат. Около 40 % обучающихся либо не осведомлены о существовании локальной сети в учебном заведении, либо не пользуются ею. Уровень использования электронных образовательных в техникумах несколько выше, но при этом также не достигает отметки 25 %, в среднем показатель колеблется от 12 до 21 %. В большей степени ОЭР используются студентами выбравшими образовательную программу в области правоведения.

На современном этапе ведется работа по актуализации ФГОС СПО-3 с учетом утвержденных профессиональных стандартов, можно ожидать, что переход будет проходить плавно и безболезненно. Начато обсуждение Концепции ФГОС-4, поэтому говорить о времени окончания разработки новых стандартов и их внедрении сейчас можно только приблизительно. Требуется определенные приготовления: согласование направлений подготовки по укрупненным группам профессий, специальностей; определение профессий и специальностей, которые относятся к каждому направлению и единой общепрофессиональной составляющей для них. Кроме того, процесс разработки и внедрения профессиональных стандартов в настоящий момент еще не завершен. Их содержание необходимо для разработки профессионального цикла программ на основе методических требований ФГОС. Таким образом, можно прогнозировать, что разработка и внедрение ФГОС СПО-4 придется примерно на 2018–20 гг.

В заключении следует констатировать, что инфраструктура, которой располагают организации системы СПО, обеспечивает студентам широкие возможности для доступа к информационным ресурсам. Требование п. 7.16 ФГОС СПО (Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 21.02.03 Сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ, утвержденный Приказом Минобрнауки России от 12.05.2014 № 484), гласящее, что «реализация образовательной программы должна обеспечиваться доступом каждого обучающегося к базам данных и библиотечным фондам, формируемым по полному перечню дисциплин (модулей) образовательной программы, во время самостоятельной подготовки обучающиеся должны быть обеспечены доступом к сети Интернет», успешно выполняется.

Проблему вызывает реализация требований, содержащихся в п. 7.1 ФГОС СПО, в соответствии с которыми образовательная организация «должна предусматривать при реализации компетентного подхода использование в образовательном процессе активных форм проведения занятий с применением электронных образовательных ресурсов, деловых и ролевых игр, индивидуальных и групповых проектов, анализа производственных ситуаций, психологических и иных тренингов, групповых дискуссий в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся». Формы организации учебного процесса в учебных аудиториях и за их пределами изменяются крайне медленно, в результате дополнительные возможности, создаваемые за счет информатизации, не находят широкого применения и не оказывают серьезного влияния на учебный процесс. Преподаватели (в первую очередь система их мотиваций) по-прежнему остаются наиболее слабым звеном в этой системе.

#### Литература:

1. Результаты отчета НИУ ВШЭ совместно с АНО «Аналитический центр Юрия Левады» // <https://social.hse.ru/soc/levada/> (Дата обращения 03.12.2015)
2. Бондаренко Н. В., Красильникова М. Д. (2014) Требования работодателей к текущим и перспективным профессиональным компетенциям персонала // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 1 (75). М.: НИУ ВШЭ.
3. Кузьминов Я. И., Мигунова Д. Ю. (2014) Стратегии руководителей учреждений профессионального образования // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. № 5 (79). М.: НИУ ВШЭ.
4. Сазонов Б. А. (2008) Академические часы, зачетные единицы и модели учебной нагрузки // Высшее образование в России. № 11. С. 3–21.
5. Скобелева И. Е. Комплексный подход для эффективного внедрения электронных образовательных ресурсов в систему среднего профессионального образования, (статья). Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции (5 декабря 2015 г., г. Екатеринбург): в 5 ч. Ч.4 — Уфа: АЭТЕРНА, 2015. — 180–184 с.

# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## Применение методов активного обучения в высшей школе (на примере курса «Основы гендерной психологии»)

Андриевская Людмила Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Челябинский государственный педагогический университет

*Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме организации продуктивной профессиональной подготовке будущих учителей в образовательном процессе высшей школы. Особое внимание уделено методам активного обучения. На примере курса «Основы гендерной психологии» автор представляет возможности использования методов активного обучения в образовательном процессе современного педагогического вуза.*

**Ключевые слова:** высшая школа, педагогическое образование, гендерная психология, методы активного обучения, блиц-игры, синквейн, ролевые игры

Результаты научных исследований и нормативно-правовые документы (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, Профессиональный стандарт педагога) разъясняют особенности современного высшего образования. Среди которых увеличение доли самостоятельной работы студентов [6], непрерывность педагогического образования [7], учет особенностей социально-психологической адаптации будущих учителей к процессу обучению в высшей школе [3], формирование профессиональных ценностных ориентаций у студентов [2] и другие.

Вышеперечисленные особенности современной высшей школы обуславливают использование преподавателем средств, способных активизировать образовательный процесс и качественно подготовить будущих педагогов к профессиональной деятельности. Ранее в наших работах мы рассматривали некоторые из подобных средств: внеаудиторная самостоятельная работа студентов [5], применение технологии контекстного обучения на учебных занятиях [1] и другие.

В данной работе проанализированы результаты использования методов активного обучения на примере дисциплины психолого-педагогического цикла «Основы гендерной психологии».

На сегодняшний день изучение гендерной психологии становится неотъемлемой частью процесса профессиональной подготовки будущих учителей в высшей школе. Это связано с распространением гендерного подхода в образовании. Основное содержание гендерного подхода заключается в изучении и дальнейшем учете гендерных различий мальчиков и девочек. Психологами доказано, что незнание педагогами гендерных особенностей маскулинности и фемининности может значительно снизить эф-

фективность образовательной деятельности или причинить вред обучающимся.

Отметим, что изучение гендерной психологии как области психологической науки вызывает трудности у будущих учителей. Исходя из результатов проведенного опроса среди студентов педагогического университета, около 70% впервые слышат о гендерной психологии, 90% проявляют интерес к получению информации в данной области. В процессе преподавания курса «Основы гендерной психологии» на основе наблюдения и результатов промежуточного контроля около 50% респондентов сталкиваются с трудностями в овладении знаниями и умениями по дисциплине. Причинами полученных результатов являются, во-первых, незначительное, по сравнению с другими научными областями, количество дисциплин психологического цикла, а во-вторых, преобладание традиционного стиля преподавания при изменении требований к современному высшему образованию.

Одним из способов решения сложившейся ситуации является применение в образовательном процессе методов активного обучения. В психолого-педагогических исследованиях (А. А. Вербицкий, Л. Б. Наумов В. И. Рыбальский и др.) методы активного обучения выполняют функции мотивации, творческого поиска, формирования самостоятельности и инициативности студентов в процессе практической деятельности познания. В качестве примера, к методам активного обучения относятся проблемные лекции, дискуссии, ролевые и деловые игры, кейсы и другие.

Таким образом, представим авторские разработки методов активного обучения, апробированных в процессе преподавания курса «Основы гендерной психологии» студентов педагогического университета.

С целью освоения содержания и подходов психологических школ к пониманию дефиниции гендерной идентичности разработана блиц-игра «Верю — не верю!». Блиц-игры в педагогике рассматриваются как «кратковременные игровые взаимодействия в процессе обучения, направленные на проверку или закрепление знаний». [4] Согласно данной блиц-игре, каждый студент по изученному материалу составляет вопрос (ложное или истинное высказывание), который начинается со слов «Верите ли Вы, что ...». Автор адресует свой вопрос кому-либо из аудитории. Студенту рекомендуется зафиксировать ответ на вопрос, чтобы в ситуации неправильного ответа суметь озвучить верный ответ. Например, «Верите ли Вы, что З. Фрейд под процессом формирования идентичности подразумевал индивидуализацию?» (нет, так утверждал К-Г. Юнг).

В завершении лекции для усвоения пройденного материала продуктивно использовать блиц-игру «Факты». Каждый слушатель называет любой факт, запомнившийся ему в течение изучения темы. Это может быть понятие, классификация, пример преподавателя и другое. Практика показывает, что данный способ побуждает слушателей продуктивно проанализировать материал лекции и обратить внимание на ключевые позиции в изучении науки.

В процессе изучения гендерных стереотипов студенты осознают роль общества в социализации ребенка. Для лучшего понимания информации будущим учителям предлагается выполнить практическое задание «Реклама». Согласно которому нужно продумать и составить творческий коллаж как рекламу рассмотренных стереотипов маскулинности и фемининности.

Ролевая игра «АнтиСтереотип» направлена на изучение положительной и отрицательной функций гендерных стереотипов. Согласно правилам студентам необходимо выбрать один из стереотипов и проиграть в сценке его противоположность. Аудитория должна понять и ответить какой стереотип был представлен, при этом выступающим можно задавать уточняющие вопросы.

В современной методике преподавания в высшей школе получил распространение метод «Синквейн». Известно, что дидактический синквейн представляет собой стихотво-

рение, состоящее из пяти строк, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях. Дидактический синквейн получил развитие в американской школе. В этом жанре текст основывается не на слоговой зависимости, а на содержательной и синтаксической заданности каждой строки.

- Первая строка — тема синквейна, включает в себе предмет о котором пойдет речь (одно слово или словосочетание).
- Вторая строка — описание признаков и свойств предмета выражается в двух словах (чаще всего прилагательные или причастия).
- Третья строка — образована тремя глаголами или деепричастиями, описывающими характерные действия объекта.
- Четвертая строка — смысловое предложение (фраза из четырех-пяти слов).
- Пятая строка — резюме (слово или словосочетание), характеризующее суть предмета.

Для закрепления основополагающих понятий курса студентам предлагается придумать синквейн понятий: гендер, гендерная психология, гендерная социализация, гендерный стереотип, гендерная идентичность. Далее участники делятся получившимися синквейнами. Например,

Гендерная идентичность  
Базовая, ролевая, персональная  
Сравнивать, фиксировать, определять  
Выстраивание личностной гендерной позиции  
Соотнесение

Таким образом, опыт применения методов активного обучения в курсе «Основы гендерной психологии» доказывает то, что способность и готовность учителя выполнять должностные функции на высоком уровне зависит от содержания и методики преподавания дисциплин в процессе профессиональной подготовки. В данном случае методы активного обучения являются средствами не только активизации познавательной активности студентов, но, прежде всего, способствуют осознанному и прочному усвоению знаний различных дисциплин в образовательном процессе высшей школы.

#### Литература:

1. Андриевская, Л. А. Использование контекстного обучения в высшей школе для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Андриевская // Символ науки. — Уфа. — 2015. — № 11—2. — С. 97—99.
2. Андриевская, Л. А. Принципы организации процесса формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов / Л. А. Андриевская // сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции «Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы» (23—27 ноября 2015 года). — Красноярск. — 2016. — С. 55—58.
3. Василенко, Е. А. Социальный стресс и особенности социально-психологической адаптации магистрантов педагогического вуза / Е. А. Василенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2013. — № 11. — С. 38—46.
4. Евплова, Е. В. Блиц-игры, или как сделать учебный процесс интересным / Е. В. Евплова // Начальная школа плюс До и После. — 2011. — № 11. — С. 84—87.



5. Салаватулина, Л. Р., Андриевская, Л. А. Типизация самостоятельной работы в высшей школе / Л. Р. Салаватулина, Л. А. Андриевская // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — Челябинск. — 2015. — № 10 — С. 62–67.
6. Салаватулина, Л. Р. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов / Л. Р. Салаватулина // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. — Москва-Челябинск, 2014. — № 2. — С. 50–55.
7. Циулина, М. В. Некоторые аспекты проблемы непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-18251>

## Методология современного образования. Болонский процесс

Гомбоева Дулма Олеговна, аспирант  
Забайкальский государственный университет

Современные интеграционные процессы, затрагивающие все мировое сообщество, также влияют и на систему высшего образования. В настоящее время идет активное формирование единого мирового образовательного пространства, которое проявляется, главным образом, в гармонизации образовательных стандартов, подходов, учебных планов и программ в университетах разных стран мира. Первостепенные меры по модернизации системы образования подразумевают внедрение современных технологий и методик обучения, повышение педагогического мастерства, усиление воспитательной работы, направленной на развитие патриотизма, толерантности и т. д.

Решение вышеназванных задач приобретает особую актуальность в контексте реализации требований Болонской декларации. Для роста конкурентоспособности вузов и стран, а также для беспрепятственного перемещения выпускников вузов по странам, подписавшим Болонскую декларацию, важнейшая роль отводится развитию мобильности студентов, преподавателей и сотрудников. Таким образом, академическая мобильность является основным инструментом Болонского процесса, поэтому в рамках Болонского процесса большое значение придается академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов. Также, в настоящее время, одной из важнейших задач современного университета является задача ее модернизации, что способствует повышению качества, доступности и эффективности образования. Достичь этих целей во многом можно благодаря развитию академической мобильности студентов. Академическая мобильность способствует как личностному развитию и повышению возможности успешного трудоустройства обучающихся, так и повышению конкурентоспособности университета и улучшения его позиций в мировых и национальных рейтингах.

В данной работе под академической мобильностью будет подразумеваться перемещение обучающихся или профессорско-преподавательского состава (ППС) на определенный академический период в другое высшее учебное заведение внутри страны или за рубежом для обучения, включая

прохождение учебной, производственной практик, или проведения исследований. При этом, в установленном порядке, производится обязательный перезачет освоенных образовательных программ в виде кредитов в своем вузе [7].

Основной целью мобильности является предоставление студенту возможности получения образования по выбранному направлению подготовки, обеспечения ему доступа в признанные центры знаний, где формируются ведущие научные школы, развития познания студента в различных областях культуры.

Академическая мобильность в российском контексте подразумевает сотрудничество не только за рубежом, но и внутри страны. В этом смысле можно говорить о внешней и внутренней мобильности. Под внешней или международной академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов вуза в зарубежных вузах, а также работа преподавателей и сотрудников в зарубежных научно-образовательных учреждениях. Под внутренней или национальной академической мобильностью имеется в виду обучение студентов и аспирантов, а также преподавателей и сотрудников вуза в ведущих российских университетах, научных центрах и институтах.

Необходимо отметить, что внешняя академическая мобильность отличается, прежде всего, от традиционных зарубежных стажировок тем, что студенты едут получать образование за рубеж хотя и на ограниченное, но более длительное время — от семестра до учебного года. Во время пребывания за рубежом они полноценно учатся, изучают не только отдельные дисциплины и язык, но и проходят полный годичный или семестровый курс, который им впоследствии зачитывается по возвращению в основной вуз.

В Болонском процессе различают в целом два вида академической мобильности: вертикальную и горизонтальную. Вертикальная подразумевает полное обучение студента на степень (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в вузе, горизонтальная — обучение на ограниченное время (семестр, учебный год) [7].

Также выделяется понятие индивидуальной академической мобильности, под которой понимается временное

перемещение студента или преподавателя на определенный период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследований и или повышения квалификации, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение [8].

В настоящее время в качестве официального документа в европейскую практику введено «Соглашение об обучении» (ECTS Learning Agreement), включающее в себя раздел, который заполняется вузом, отправляющим студентов на обучение, с такой формулировкой «Мы подтверждаем, что предложенная программа обучения утверждена». Это соглашение подписывается самим студентом и деканом факультета, который его направляет. Эти меры приняты для более удачного получения академических кредитов студентам.

Следует отметить, что академическая мобильность также стала важнейшей составляющей международной дея-

тельности российских вузов. Все чаще индикаторы академической мобильности студентов и преподавателей стали появляться в отчетах Министерства образования и науки РФ в качестве показателей эффективности деятельности вузов.

Тем не менее, существует ряд проблем с формированием и развитием академической мобильности в России, такие как неплановый характер этой деятельности, недостаточность материально-финансового обеспечения, нехватка специалистов в данной области, отсутствие специальных методов и механизмов академической мобильности, недостаточно развитая инфраструктура, которая должна обеспечить обмен студентов.

Анализ таблицы 1, составленной согласно данным Министерства образования и науки РФ, показывает, что, если практически все вузы осуществляют информационную и организационную поддержку развития академической мобильности, то экспертную и финансовую — примерно половина учебных заведений.

**Таблица 1. Доля вузов, подведомственных Минобрнауки России, осуществляющих поддержку развития академической мобильности по различным направлениям на начало 2012 г.**

Направления поддержки вузом развития индивидуальной академической мобильности	Количество вузов, в которых осуществляется поддержка академической мобильности, %	Количество классических университетов, в которых осуществляется поддержка академической мобильности, %
Информационная поддержка	97	100
Экспертная поддержка (оценка качества образования, оценка полезности выбранного курса в рамках, индивидуализированной образовательной траектории)	46	51
Организационная поддержка (помощь в установлении контактов с другим вузом, получение визы и т. д.)	87	92
Содействие в поиске финансовых ресурсов для осуществления академической мобильности	53	69
Другое	8	9

Изучение опыта российских вузов показывает, что вряд ли можно ожидать большого количества студенческих поездок по программе академической мобильности, особенно на первом уровне высшего образования — на уровне бакалавриата. По мнению экспертов это объясняется следующими причинами:

1. Наличием большого числа читаемых фундаментальных дисциплин, как обязательного подготовительного этапа последующего профильного обучения. Их объем как по количеству, так и по содержанию тем в области математических и естественных наук с трудом сопоставим с тем, что предлагают основные европейские вузы; что касается гуманитарных и инженерных специальностей, расхождения там меньше, однако они тоже существенны.

2. «Кафедроцентричностью», обусловленной особенностями отечественного образования и означающей раннюю (практически со второго курса) специализацию студентов по профессии. Программы бакалавриата в Европе не предусматривают подобной специализации [5].

Важным аспектом академической мобильности является так же знание иностранного языка. Студент, приезжающий в зарубежный вуз на стажировку по программе обмена, должен свободно владеть либо английским языком, либо языком страны пребывания. Проблема преподавания иностранных языков в России, преимущественно в отдаленных регионах, до сих пор является не решенной; требуется повышения качества преподавания, привлечение молодых преподавателей, владеющих современной мето-

дикой обучения иностранному языку. Для решения данной проблемы, на наш взгляд, следует разработать стратегию этого направления, что, несомненно, будет способствовать дальнейшей интеграции высшей школы России в мировую систему образования.

Опыт Российского университета дружбы народов показывает, что в отношении студентов, которые изъявили желание обучаться по программе академической мобильности в вузе России, также существует ряд ограничений. Исходя из потенциала аудиторного фонда, численности академических групп и наличия общежитий или жилья в частном секторе необходимо заранее определить примерные квоты на прием. В пределах этих квот следует предусмотреть тестирование кандидатов по курсам, предшествующим изучению каждой дисциплины, а также по иностранному или русскому языку. При организации обучения на английском или других иностранных языках следует понимать, что чтение лекций и проведение практических занятий должно быть на этих языках и обеспечено достаточным количеством соответствующей учебной литературы. Зачеты и экзамены тоже должны приниматься на иностранных языках.

Кроме этого, необходимо дать кандидату на стажировку максимально полную информацию относительно условий его пребывания, в стране, включая самый широкий круг вопросов, например, особенности погоды в период нахождения на обучение или стоимость медицинского обслуживания. Одним из путей решения данной проблемы является разработка типового информационного пакета о стране, городе, где находится учебное заведение, а также о самом вузе [6].

Опыт ведущих университетов России показывает, что академическая мобильность может быть реализована в следующих организационных рамках:

- индивидуальная инициатива;
- программа исследовательских или научных грантов;

— организация совместных образовательных или исследовательских программ [6].

В настоящее время идет активная реализация совместных программ, которые способствуют модернизации учебных планов и технологий обучения, повышению конкурентоспособности и качества образовательных программ, а также содействуют формированию, апробации, корректировке и внедрению общих европейских принципов и моделей высшего образования.

Наиболее популярными формами реализации совместных образовательных программ являются:

- аккредитованные и валидированные программы — признание одним вузом эквивалентности программы другого вуза собственной образовательной программе с возможной выдачей собственного диплома выпускникам университета-партнера;
- франчайзинговые программы — передача одним университетом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки;
- программы двойных и совместных дипломов — согласование учебных планов и программ, методов обучения и оценки знаний студентов, взаимное признание результатов обучения в вузах-партнерах, наличие общих структур управления программой, выдача совместного диплома [8].

Наиболее успешный опыт реализации совместных образовательных программ наблюдается в вузах Москвы и Санкт-Петербурга. Наибольшим спросом в российских вузах пользуются обучение по совместно разработанным программам и курсам (23%), обучение по совместным краткосрочным программам (20%), согласование учебных программ в рамках реализации обменов студентами (19%), разработка совместных краткосрочных программ (17%) [5].



Рис. 1.

Исходя из приведенной выше диаграммы, можно сделать вывод о том, что значимость совместных программ определяется теми преимуществами, которые они приносят своим участникам, а именно:

- студенты получают новые дополнительные возможности для овладения профессией и развития нового типа мышления, приобретения опыта в иных академических и социальных условиях, что создает предпосылки для их более широкой профессиональной мобильности и востребованности на рынке труда, развития качества «европейского гражданства»;
- преподавателям создаются гибкие условия для профессионального сотрудничества и роста, в частности кооперации в научных исследованиях с зарубежными коллегами, установления долговременных профессиональных контактов, а также обмена опытом;
- университеты получают некую добавленную стоимость в форме более качественных и актуальных образовательных программ, повышения академического потенциала благодаря новым возможностям сотрудничества с другими вузами, использования их опыта в самых разных областях и, как следствие, — растущую репутацию и конкурентоспособность.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что академическую мобильность можно рассматривать

как инструмент развития и обновления образовательного процесса и образовательных программ высшего профессионального образования России. Это дает возможность российскому образованию уйти от замкнутости собственной системы, а также добиваться своих признания учебных программ на общеевропейском образовательном пространстве, обеспечить прозрачность и признание компетенций и квалификаций выпускников вузов, повысить конкурентоспособность российских образовательных программ на мировом рынке образовательных услуг.

Академическая мобильность студентов и сотрудников стала неотъемлемой чертой современного высшего образования, и, как считают многие эксперты, будет расти и приобретать более привлекательные черты. Для этого есть все основания и возможности, в первую очередь, это кадровый и научный потенциал, связь с крупными международными научными организациями и вузами, взаимодействие с лидерами высшей школы России. Вместе с тем, нельзя не отметить диспропорцию между количеством выезжающих и количеством приезжающих по обмену. И задача университетов состоит в том, чтобы разрешить эту ситуацию и создать более привлекательные условия для иностранных студентов. Несмотря на постоянные проблемы необходимо искать и развивать различные формы осуществления академической мобильности для студентов, преподавателей и сотрудников.

#### *Литература:*

1. Горшкова М. К. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы / М. К. Горшкова, Ф. Э. Шереги. — М.: ЦСПиМ, 2010. — 352 с.
2. Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: Материалы международной научной конференции 20–21 февраля 2001 года. — Воронеж, 2001. — Часть 1. — 176 с.
3. Сахарова Н. С., Тomin Н. В. Развитие академической мобильности студентов университета в современном пространстве — времени высшего профессионального образования // Вестник Оренбургского государственного университета. — Оренбург, 2013. — № 2 (151). — С. 221–225.
4. Скоблева Э. И. Модернизация системы высшего профессионального образования: организационно-экономический аспект: монография / Э. И. Скоблева. — Астрахань: Астраханский государственный университет, 2010. — 280 с.
5. <http://www.prokhorovfund.ru>
6. <http://www.bologna.ntf.ru>
7. [www.lib.znate.ru](http://www.lib.znate.ru)
8. [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com)

## Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза посредством деловых игр

Горячев Владимир Николаевич, студент

Научный руководитель: Дереча Ирина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Ишимский педагогический институт имени П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

### Patriotic education of students through business games

Goryachev Vladimir Nikolaevich, student

Research supervisor: Derecha Irina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

The Tyumen state university, branch in Ishim

*Автором статьи было проведено исследование вопросов, связанных с патриотическим воспитанием студентов педагогического вуза. В статье рассмотрены цели и задачи патриотического воспитания студентов, деловая игра рассматривается как эффективный метод патриотического воспитания студентов.*

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, дипломатия, деловая игра, модель, образовательный процесс

Патриотическое воспитание является частью всестороннего развития личности. Данный аспект воспитания осуществляется в учебной и внеучебной деятельности.

Кроме общественной среды, как весомого фактора формирования личности, существует и другие факторы влияния на человека. Один из них — воспитание. Оно состоит в создании более узкой педагогически обоснованной среды, целенаправленно формирующей нравственную личность. Разумеется, общественная среда оказывает существенное влияние на педагогическую среду, в том числе, студенческую. Вместе с тем эта узкая среда есть не только часть широкой (общественной) среды, имеющей общие признаки с ней, но является относительно самостоятельной частью со своими индивидуальными чертами. Тем более, если эта узкая среда создается со специальной целью — формирование нравственной личности. Поэтому даже в недостаточно благоприятной среде нашего общества можно и нужно создавать специальные педагогические условия, вырабатывающие нравственность как моральную базу для воспитания.

Воспитание — это целенаправленная деятельность педагога по созданию условий для развития обучающегося и формированию у него определенных личностных качеств, которая происходит через включение его в различные виды социальных отношений (в учебе, в общении, в игре, практической деятельности) [4, с. 5].

Под патриотическим воспитанием мы понимаем взаимодействие воспитателя и воспитанника с целью формирования знаний о правилах общественного поведения, развития патриотических качеств, накопление опыта патриотической деятельности. Патриотическое воспитание очень тесно связано с нравственным воспитанием. Нравственность включает внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами. Мы разделяем точку зрения И. И. Дереча, что нравственность формируется всегда

с личностью, составляет принцип ее бытия, и не отделима от содержания «я». Мораль связана с внешней целесообразностью, а нравственность — со свободным целеполаганием и самоопределением человека [5, с. 11]. Нравственные качества формируются посредством нравственного образа жизни, например, в процессе труда в личных и общественных интересах, достойного поведения в обществе, выработки дисциплинированности, ответственности, активной жизненной позиции, оказания помощи своим товарищам по работе или учебе, проявления преданности и принципиальности, воспитания в духе гражданского долга, чести и совести. Большая часть этих качеств, всецело связана с политическим укладом государства и общества, его культурой, традициями, бытом.

В Ишимском педагогическом институте им. П. П. Ершова проводятся деловые и ролевые игры в студенческой среде, с целью патриотического воспитания будущих учителей. Игры, отчасти не являющиеся дидактическими и направленные на воспитание патриотических и нравственных качеств, также способны развивать в студентах личное отношение к политике, дипломатии, международным отношениям, понимание общей экономической и политической картины мира. Мы вслед за Дереча И. И. считаем, что деловая игра в педагогическом вузе — это средство развития профессионального творческого мышления, в ходе ее студенты приобретает способность анализировать общие ситуации и решать новые для себя профессиональные задачи [6]. Стоит отметить, что при формировании у обучающихся личностных качеств, а в частности патриотических, немаловажную роль играет дипломатия, как разновидность деловой игры. Также дипломатическая игра наряду с ролевой игрой развивает коммуникативные, организаторские навыки.

Дипломатия — совокупность практических мероприятий, приемов и методов, применяемых с учетом конкретных условий и характера решаемых задач [2]. В международных

отношениях с понятием дипломатии связывают искусство ведения переговоров для предотвращения или урегулирования конфликтов, поисков согласия и взаимоприемлемых решений, расширения и углубления международного сотрудничества. Главным конгломератом в дипломатической среде является Организация Объединенных Наций. ООН была создана для поддержания и укрепления международного мира и безопасности, развития сотрудничества между государствами. В рамках внеучебной деятельности в вузе была организована игра имитирующая деятельность ООН. Игра была организована для развития широкого спектра личностных и индивидуальных качеств обучающихся, способствующая не только патриотическому воспитанию студентов, но и стимулированию их научно-исследовательской деятельности, активизации интереса к рассмотрению проблемных вопросов, поиску путей их решения и формирования аргументированной исследовательской позиции. Также она предполагала формирование умения ориентироваться в вопросах политики и экономики, знание и соблюдение жестких правил парламентской процедуры, и владение иностранными языками, привлечение студентов к анализу международных экономических, политических, правовых проблем и перспектив развития мирового сообщества. В ходе проведения деловой игры, имитирующей работу Организации Объединенных Наций, студенты учились искусству общения, умению вести диалог. Основное назначение подготовительных занятий по отработке игры — это знакомство с ее ходом, опробование выступлений, обучение студента общению с партнером культуре речи. Преподаватели вуза при проведении деловых игр активно содействуют формированию общекультурных и профессиональных компетенций конкурентоспособного специалиста, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, создают условия для развития у студентов научного способа мышления, инициируют к научно-исследовательской работе, результаты которой проходят апробацию в периодической печати, сборниках конференций различного уровня [2].

В процессе проведения деловой игры у студентов формируются качества патриотизма, установки на инициирование новых творческих контактов в отечественной и зару-

бежной молодежной среде, приобретения навыков научных дискуссий и опыта публичных выступлений, расширения кругозора. Помимо модели ООН в нашем вузе также были запущены и другие проекты, например, Модели Европейского Союза, Модели ВТО, Молодёжных Парламентов и других.

Актуальность патриотического воспитания студентов всегда требовала совершенствования и системности, для того чтобы соответствовать новым реалиям.

Основной целью патриотического воспитания студентов является развитие таких качеств, как: любовь к Родине, к культуре, к родному языку, к традициям и обычаям своего народа; знание истории своей Родины; формирование культуры межнационального общения; развитие стремления к укреплению чести и достоинства Родины; формирование готовности к защите своей Родины; содействие прогрессивному развитию своего Отечества.

Это возможно через воспитание патриотических чувств, взглядов и убеждений, формирование патриотического характера посредством дипломатических игр.

Цель и задачи дипломатической игры реализуются на основе совокупности общепедагогических и специфических принципов организации патриотического воспитания, которое должно быть органично встроено в образовательный процесс.

Патриотическое воспитание студентов предполагает воспитание патриотических чувств, опирающихся на эмоциональные переживания. Это можно достигнуть, используя в процессе воспитания и обучения аспекты дипломатических игр. Проведение деловых игр в образовательном процессе педагогического вуза инициирует мышление, помогает освоить понятийный аппарат, столь необходимый для ориентации в современном мире.

Деловая игра является одной из наиболее эффективных форм подготовки специалистов педагогического вуза. Именно деловая игра дает возможность моделировать ситуации, в ходе которых ее участники ведут напряженную умственную работу, коллективно ищут наилучшие решения, используя теоретические знания из различных наук и собственный практический опыт, формируют свой профессиональный имидж.

#### Литература:

1. Гладких В. В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза // Диссерт. На соискание уч. ст. д. п. н., Тамбов, 2011.
2. Горячев В. Н. Агропромышленный комплекс Тюменской области в условиях современного экономического кризиса // Молодой ученый. — 2016. № 4–1 (108). С. 61–63.
3. Дипломатия [Электронный ресурс] // <https://ru.wikipedia.org/wiki/Дипломатия>
4. Дереча И. И. Рабочая тетрадь по теории и методике воспитания: учебно-методическое пособие / авт. сост. И. И. Дереча, Т. В. Ширшова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. — 128 с.
5. Дереча И. И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: автореф. канд. пед. наук. — Тюмень, 2005. — 26 с.
6. Дереча И. И. Технологии организации воспитательного процесса. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. — 196 с.

- 7.ю Дереча И. И. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников в образовательном процессе // II Рождественские образовательные чтения «Традиции и новации: культура, общество, личность»: межвузовский сб. науч.-метод. ст. / под ред. Е. В. Ракитиной. — Ишим: Изд-во ИПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2016. С. 42–51.
8. Модель ООН [Электронный ресурс] // [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Модель\\_ООН](https://ru.wikipedia.org/wiki/Модель_ООН)

## Критерии результативности экологической образовательной среды технического вуза

Даниленкова Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Калининградский государственный технический университет

*Разработка критериев результативности экологической образовательной среды необходима для корректировки условий ее реализации. Методология создания экологической образовательной среды предусматривает разработку системы критериев построения теоретической и практической модели экологического образования в техническом вузе.*

**Ключевые слова:** результативность, экологическая образовательная среда, критерии оценки

**Ф**ормирование экологической образовательной среды технического вуза в современных условиях направлено на повышение качества высшего образования.

Экологическая образовательная среда охватывает не только учебно-вспомогательный процесс в техническом вузе, но и другие виды деятельности, которые направлены на создание условий для развития экологического сознания обучающихся, повышения их адаптации к обучению, достижению ими качественных результатов [1, с. 335].

Методология создания экологической образовательной среды предусматривает разработку системы, принципов, форм, способов построения теоретической и практической модели экологического образования в техническом вузе. Экологическое образование в техническом вузе — результат усвоения систематизированных экологических знаний, умений, навыков, норм поведения, необходимых условий развития студента, его интеллекта, творчества, нравствен-

ности, подготовки к жизни и труду [2, с. 18]. Основные пути экологического образования — обучение, воспитание, самообразование [3, с. 16].

Приоритетными направлениями по формированию экологической образовательной среды являются: совершенствование учебно-воспитательного процесса с использованием современных здоровьесберегающих технологий, повышением уровня экологических знаний педагогов, диагностика экологической образовательной среды технического вуза, включающая критерии результативности.

Критерии результативности экологической образовательной среды технического вуза необходимы для улучшения ее качества и эффективности.

Рассмотрим более подробно критерии результативности экологической образовательной среды технического вуза (табл. 1):

Таблица 1. Критерии и показатели результативности экологической образовательной среды технического вуза

Наименование критерия	Показатели	Оценка
Критерий 1: Удовлетворенность обучающихся экологической образовательной средой технического вуза.	Анкетирование (1–2 группы по различным направлениям подготовки).	Анализ анкеты.
Критерий 2: Эффективность внесенных обучающимися предложений по улучшению экологической образовательной среды.	Сбор предложений (те же студенты, которых анкетировали).	Анализ предложений и передача администрации вуза.
Критерий 3: Удовлетворенность администрации вуза экологической образовательной средой.	Анкетирование (материально-техническое обеспечение, информационное, организационное).	Оценка проводится по пятибалльной шкале, сравнение с первым показателем, выводы.

Наименование критерия	Показатели	Оценка
Критерий 4: Удовлетворенность преподавателей экологической образовательной средой технического вуза.	Анкетирование (материально-техническое обеспечение аудиторий, лабораторий; информационное; организационное; методическое; научно-исследовательское).	Оценка проводится по пятибалльной шкале, сравнение с первым показателем, выводы.
Критерий 5: Приобретение обучающимися экологических знаний, умений, навыков.	Экзамен по экологии, тестирование на предмет экологических знаний (студенты 1–2 курсов в тех же группах, что и в 1 и 2 показателях). Деловые игры.	Анализ оценки экологических знаний по 100-балльной шкале. Сравнение полученных результатов.
Критерий 6: Результативность экологической образовательной среды технического вуза (эффективность).	Анализ совокупности мер по 1, 2, 3, 4, 5 показателям.	Анализ эффективности мер по 1, 2, 3, 4, 5 показателям в совокупности или по отдельности. Оценка носит временной характер, т. к. зависит от выполнения предыдущих критериев.

Критерий 1. Удовлетворенность обучающегося образовательной средой технического вуза, в т. ч. экологической.

Для оценки используем анкетирование с критериальными оценками. Анкеты оценки экологической образовательной среды технического вуза заполняются обучающимися выборочно (1–2 группы на курсе по одному направлению или нескольким), анкеты анализируются и проводится расчет результативности экологической образовательной среды технического вуза по первому критерию.

Критерий 2. Эффективность внесенных обучающимся предложений по улучшению экологической образовательной среды технического вуза.

В тех же группах, где проводилось анкетирование по первому критерию, собираются предложения от обучающихся по улучшению экологической образовательной среды вуза. Предложения анализируются и передаются администрации вуза.

Критерий 3. Удовлетворенность администрацией вуза экологической образовательной средой.

Администрация вуза (ректор, проректора) заполняют анкету по материально-техническим, информационным, организационным и другим условиям экологической образовательной среды. Оценка проводится в баллах. Сравниваем третий показатель с первым и делаем выводы об условиях экологической образовательной среды.

Критерий 4. Удовлетворенность преподавателей вуза экологической образовательной средой. Преподаватели заполняют анкету по материально-техническому, информационному обеспечению аудиторий, лабораторий, по методическому обеспечению, по научно-исследовательской работе. Оценка производится в баллах, сравнивается показатель с первым.

Критерий 5. Приобретение обучающимися знаний, навыков, умений. Для оценки этого критерия можно проводить экзамен на наличие экологических знаний в форме профессиональных тестов. Лучше это проводить в период изучения или после дисциплины «Экология» у студентов

1–2 курсов и желательно в тех же группах, где проводилось анкетирование по первому и второму показателю. Оценка пятого критерия проводится до изучения курса «Экология» и после с использованием деловых игр. Для оценки уровня экологических знаний необходимо сравнить полученные результаты.

Критерий 6. Результативность экологической образовательной среды технического вуза (эффективность) оцениваем после предпринятых мер по 1, 2, 3, 4 и 5 показателям. Данный критерий оценки эффективности экологической образовательной среды технического вуза носит временной характер и зависит от времени выполнения того или иного критерия или их совокупности.

$$\text{Общая результативность} = \frac{K_1}{K_2} * 100\% ,$$

где  $K_1$  — число опрошенных по показателям 1, 2, 3, 4 и 5 отдельно с учетом их результативности;

$K_2$  — общее число обучающихся.

Приведем пример расчета результативности экологической образовательной среды технического вуза. Количество анкетированных — 56 чел., студенты 1 и 2 курса специальности «Судовождение» (табл. 2).

Таким образом, критерии результативности экологической образовательной среды технического вуза позволяют нам корректировать условия для ее реализации.

Отчеты по оценке эффективности экологической образовательной среды технического вуза включает в себя следующее:

- количество обучающихся;
- критерии (показатели) оценки;
- анализ собранной информации по оценке результатов (по показателям);
- анализ эффективности получения экологических знаний с учетом их влияния на экологическую образовательную среду технического вуза;
- выводы и рекомендации по улучшению экологической образовательной среде технического вуза.



Таблица 2. Оценка результативности экологической образовательной среды технического вуза

Наименование критерия	Показатели	Оценка
Критерий 1: Удовлетворенность обучающихся экологической образовательной средой технического вуза.	56 чел. участвовали в анкетировании.	58% удовлетворены экологической образовательной средой технического вуза.
Критерий 2: Эффективность внесенных обучающимися предложений по улучшению экологической образовательной среды.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- улучшить медицинское обслуживание;</li> <li>- улучшить питание;</li> <li>- построить бассейн;</li> <li>- увеличить количество спортивных кружков по интересам;</li> <li>- улучшить лабораторную базу современным оборудованием;</li> <li>- улучшить информатизацию вуза;</li> <li>- улучшить качество преподавания экологии.</li> </ul>	<p>10%</p> <p>12%</p> <p>16%</p> <p>17%</p> <p>18%</p> <p>17%</p> <p>12%</p>
Критерий 3: Удовлетворенность администрации вуза экологической образовательной средой.	<p>В анкетировании приняли участие 12 чел. (ректор, проректора, начальники управлений).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- материально-техническое обеспечение;</li> <li>- информационное;</li> <li>- организационное;</li> <li>- финансовое.</li> </ul>	<p>Обучающиеся не удовлетворены состоянием экологической образовательной средой технического вуза (58%).</p> <p>Администрация вуза удовлетворена на (75%).</p> <p>- 3</p> <p>- 4</p> <p>- 5</p> <p>- 3</p> <p><math>\left. \begin{array}{l} - 3 \\ - 4 \\ - 5 \\ - 3 \end{array} \right\} \frac{15}{20} = 0,75 * 100 = 75\%</math></p>
Критерий 4: Удовлетворенность преподавателей экологической образовательной средой технического вуза.	<p>В анкетировании приняли участие 26 преподавателей, ведущих занятий на 1-2 курсах специальности «Судовождение».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- материально-техническое обеспечение аудиторий и лабораторий;</li> <li>- информатизация;</li> <li>- методическое обеспечение;</li> <li>- научно-исследовательские лаборатории.</li> </ul>	<p>Преподаватели удовлетворены экологической образовательной средой технического вуза на 65%.</p> <p>- 3</p> <p>- 3</p> <p>- 4</p> <p>- 3</p> <p><math>\left. \begin{array}{l} - 3 \\ - 3 \\ - 4 \\ - 3 \end{array} \right\} \frac{13}{20} = 0,65 * 100 = 65\%</math></p>
Критерий 5: Приобретение обучающимися экологических знаний, умений, навыков.	Тестирование студентов специальности «Судовождение» 1-2 курсов по дисциплине «Экология» - 56 чел.	<p>&lt; 35 бал. – 14%</p> <p>35 – 50 бал. – 36%</p> <p>50 – 75 бал. – 28%</p> <p>&gt; 75 бал. – 22%</p> <p>Вывод: экологических знаний недостаточно у обучающихся ся. &lt;50 бал. - экологические знания.</p>
Критерий 6: Результативность экологической образовательной среды технического вуза (эффективность).	<p>58% 100% 75% 65% 50%</p> $\frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4 + K_5}{6} = 58\%$	

Рекомендации по улучшению экологической образовательной среды технического вуза:

1. Улучшить материально-техническую базу вуза в части лабораторной, тренажерной базы;
2. Повысить активность профессорско-преподавательского состава по продвижению экологических знаний, умений, навыков по специальным и общепрофессиональным дисциплинам. Внедрить в учебный процесс активные формы обучения: деловые игры, дискуссионные семинары, конференции;
3. Требовать от администрации вуза повышения финансирования на улучшение материально-технической базы вуза и 100% информатизацию. Создание экологической информационной образовательной среды вуза должно стать первоочередной задачей администрации вуза для улучшения качества подготовки студентов.

#### Литература:

1. Даниленкова В.А. Современный технический вуз и его экологическая среда // Молодой ученый. — № 16. — 2014. — С. 334–336.
2. Даниленкова В.А. Экология в техническом вузе. Экспериментальный интегрированный международный курс / Учеб. пособие для курсантов технических специальностей / В.А. Даниленкова. Федеральное агентство по рыболовству. Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота. — Калининград, 2011. — 96 с.
3. Даниленкова В.А. Формирование экологических знаний и компетенций у студентов морских специальностей (на примере изучения курса «Экология») / Монография. — Калининград: БГАРФ, 2005. — 155 с.

4. Обучающимся активно участвовать в оздоровительных-спортивных мероприятиях вуза, 100% посещать дополнительные спортивные секции, своевременно проходить медицинские осмотры в медпунктах вуза.

Экологическую образовательную среду технического вуза мы рассматриваем как сложное многоаспектное явление, которое необходимо постоянно совершенствовать, обновлять и пополнять содержанием, структурой с целью формирования у студентов экологических знаний, умений, навыков для здорового образа жизни [3, с.144].

Вывод: экологическая образовательная среда технического вуза по результативности составляет 58%.

Таким образом, критерии результативности экологической образовательной среды технического вуза позволяют нам корректировать условия для ее реализации.

## О механизме мониторинга рисков, влияющих на обеспечение качества образования в высшем учебном заведении

Ефимов Павел Павлович, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский психолого-социальный университет

Ефимова Ирина Олеговна, младший научный сотрудник  
Военная академия РВСН имени Петра Великого

Выдра Ольга Владимировна, младший научный сотрудник  
Военная академия РВСН имени Петра Великого

*В статье обосновывается актуальность использования ситуационных центров применительно к управлению качеством образования в высшем учебном заведении. Рассматривается алгоритм организации безопасной образовательной среды высшего учебного заведения.*

**Ключевые слова:** образовательная среда, ситуационный центр, управление качеством образования

**В** настоящее время в педагогике возникают серьезные проблемы, связанные с гиперболическим ростом информации в обществе, а значит, и с гиперболическим ростом знания, возникающим, в первую очередь, за счёт развития сети Интернет. Тенденция возрастания сложности системы образования требует адекватного возрастания сложности системы управления образованием. Решить эту проблему можно, предлагая новые формы управления в сфере об-

разования. Одним из возможных решений этой проблемы является использование ситуационных центров, которые в условиях значительного увеличения потоков информации позволят обеспечить принятие эффективных управленческих решений. В последнее время они становятся всё более востребованным инструментом управления в образовательных организациях. Это определяется рядом объективных причин:

- необходимостью уменьшения числа возможных ошибок при принятии решений;
- возможностью коллективного принятия решения в спорных и неоднозначных ситуациях;
- возможностью своевременного выявления негативных тенденций в образовании;
- возможностью мониторинга обстановки на удаленных образовательных объектах (например, филиалах) и др.

Результаты анализа ряда существующих ситуационных центров в образовательных учреждениях (РАНХиГС, Академия противопожарной защиты МЧС России и др.) показывают, что они, в основном ориентированы на принятие решений группой лиц. Причём деятельность ситуационных центров в высших учебных заведениях направлена на совершенствование образовательного процесса, а конкретно, на применение активных методов обучения, в частности, на более наглядное и, соответственно, эффективное использование case-технологий [1]. Вместе с тем, в настоящее время, ситуационных центров, осуществляющих прогнозирование различных показателей образования на основе результатов комплексного мониторинга образовательного процесса, не существует.

В этой связи назрела необходимость дополнения задач, решаемых в ситуационном центре — он должен выполнять, в том числе и прогностическую функцию. Решение этой задачи целесообразно осуществлять на основе специальных методов обработки информации, которые позволяют прогнозировать сценарии развития той или иной ситуации. Это позволяет перейти от анализа конкретных проблем к более широкому междисциплинарному взгляду на образовательную систему, который расширит возможности прогноза и позволит своевременно отрабатывать превентивные меры.

Таким образом, одним из возможных механизмов мониторинга рисков, удовлетворяющим растущей сложности управляемой системы образования, является создание в высшем учебном заведении ситуационного центра управления качеством образования. Это позволит обеспечить формирование безопасной образовательной среды. В этой связи необходимо рассмотреть алгоритм организации безопасной образовательной среды на этапах личностно-профессионального становления будущего специалиста. Данный алгоритм предполагает выполнение следующих мероприятий (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм организации безопасной образовательной среды

Рассмотрим более подробно представленный алгоритм.

1. Анализ эффективности условий и возможностей обеспечения качества образования на конкретном этапе. На данном шаге оценивается эффективность существующих условий и возможностей обеспечения качества образования по основным показателям качества образования (по показателям качества, принятым в конкретном высшем учебном заведении).

2. Выявление опасностей и рисков, влияющих на качество образования. На данном шаге осуществляется целенаправленный системный мониторинг образовательной среды, который позволяет своевременно выявить возникающие опасности и риски, влияющие на обеспечение качества образования.

3. Ранжирование рисков. Ранжирование рисков целесообразно в случаях, когда они имеют различную природу, существенно затрудняющую их оценку с помощью какого-нибудь одного инструмента.

4. Конкретизация ключевых рисков. Под ключевыми рисками в данном случае понимаются риски, в наибольшей степени, влияющие на обеспечение безопасности образовательной среды. Задача конкретизации ключевых рисков появляется при возникновении несоответствия между необходимостью снижения или уменьшения целого ряда рисков с одной стороны, и имеющимися ресурсами — с другой.

5. Конкретизация возможных причин и источников ключевых рисков. Это позволяет избежать в будущем повторения критических ситуаций и тем самым способствовать обеспечению безопасности образовательной среды.

6. Сбор и анализ внешних и внутренних данных, влияющих на регуляцию рисков. Осуществляется оценка показателей безопасности образовательной ситуации.

7. Определение адресных групп, осуществляющих регуляцию рисков. Коллективными субъектами в организации образовательных ситуаций для регуляции опасностей и рисков, влияющих на обеспечения качества образования, выступают представители на уровне руководства высшего учебного заведения, на уровне руководства структурными подразделениями, на исполнительском уровне и на уровне наблюдателей.

8. Качественная оценка вариантов организации безопасной образовательной среды. На данном шаге осуществляется качественная оценка вариантов организации образовательной ситуации, а именно сравнение организационных решений и выявление рационального среди них для регуляции рисков, влияющих на обеспечение качества образования.

9. Принятие управленческих решений по применению педагогических условий, влияющих на снижение рисков. Осуществляется реализация рациональной стратегии снижения рисков, влияющих на обеспечение качества образования.

10. Анализ принятых управленческих решений по отслеживаемым показателям рисков. Проводится всесторонний анализ безопасности образовательной среды по выделенным показателям.

Применительно к управлению качества образования в высшем учебном заведении, в роли объектов предметной области выступают показатели качества образования, которые описываются требуемыми характеристиками. Текущее состояние предметной области определяется значением текущих показателей качества образования, а проблемная ситуация заключается в несоответствии значений текущих показателей требуемым значениям. В этой связи в качестве одного из основных принципов деятельности ситуационного центра целесообразно выделить принцип прогнозирования значений показателей качества образования. Данный принцип требует разработки прогнозов значений показателей качества образования на основе оценки их текущего состояния. Без таких прогнозов ситуационный центр не сможет адекватно реагировать на изменения в системе образования, своевременно перестраивать свою работу и успешно решать новые задачи.

На основании вышеизложенного, в рамках ситуационного центра должны решаться следующие основные задачи:

- мониторинг качества образования (определяются фактические значения показателей образования);
- прогноз развития ситуаций на основе разработанных математических моделей;
- принятие решения по улучшению значений показателей образования, т. е. непосредственно управление на основании сравнения фактических и стандартных значений показателей качества образования в высшем учебном заведении.

Следует отметить, что основой безопасной образовательной среды выступает целенаправленная деятельность руководства высшего учебного заведения, педагогического коллектива, заказывающих организаций, позволяющая регулировать опасности и риски, влияющих на обеспечение качества образования.

Таким образом, новые реалии социальной жизни общества привели к повышению степени сложности системы образования, выражающейся в оценке результатов образования в новых категориях «компетенциях», в появлении вариативной составляющей образовательных программ, в появлении индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и т. д. Это обуславливает необходимость повышения степени сложности системы управления образованием. Одним из адекватных решений, реализующих эту необходимость, может стать создание ситуационных центров управления качеством образования в высшем учебном заведении, что позволит обеспечить мониторинг рисков, негативно влияющих на образовательную среду.

#### *Литература:*

1. Ефимов П. П. Анализ существующих ситуационных центров в Российской Федерации // Журнал «Педагогика и современность», № 2. 2013. С. 106–109.

## Развитие художественно-эстетической подготовки студентов в системе высшего профессионального образования

Ибрагимова Гулнара Хавазматовна, доктор педагогических наук, профессор, академик МНА «Antique World»  
Ташкентский государственный экономический университет (Узбекистан)

Зойиров Камолитдин Абдухакимович, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой,  
профессор МНА «Antique World»;  
Боймирзаева Ойкарам Шодиевна, преподаватель;  
Худойназарова Угилой Шарифовна, преподаватель  
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

**П**роблема развитие художественно-эстетической подготовки является одной из актуальнейших проблем профессионально-педагогической подготовки студентов в высшей педагогической школе.

В Национальной программе по подготовке кадров (НППК) Узбекистана предусмотрено решение широкого комплекса проблем, от которых зависит повышение качества подготовки специалистов. Среди них — внедрение в систему образования Республики Узбекистан — гуманитаризация образования предполагает формирование у обучающихся эстетически богатого мировоззрения, высокой духовности, культуры и творческого мышления [1,4.] Художественно-эстетическая культура определяет тип и уровень участия индивидуума или определенной группы людей в системе эстетических ценностей и художественных благ, принятых и функционирующих в коллективе. Это предполагает приобретение соответствующих умений, формирование соответствующих установок и определенного опыта.

Художественно-эстетическая культура тесно связана с общей культурой человека, его потребностями, развитием, личностью, признаваемыми им ценностями, определенной иерархией ценностей, где личностные и общественные ценности занимают высокую позицию. Чтобы гармонично включиться в современный мир, недостаточно хорошо выполнять обязанности своей профессии, особенно если она касается какой-либо узкой специальности. Эстетическая культура играет интегрирующую, гармонизирующую, побуждающую роль в жизнедеятельности каждого человека, чтобы отношения к действительности были более сознательными и глубокими, чтобы по-новому увидеть мир, укрепить мировоззрение и пересмотреть свои убеждения.

Как переживания художественно-эстетическую культуру можно рассматривать с точки зрения того, кто ей обладает или того, кто ее в себе формирует, приобретает. Эти переживания направлены на мир предметов, произведения искусства и эстетические ценности. Вместе с этим переживания свидетельствуют об определенной степени обладания этой культурой и связаны с самообразованием, рефлексией, художественным опытом. Если человек определенным образом воспринимает красоту искусства и природы, выделяет их из своего окружения, умеет их классифицировать и эмоционально на них реагирует, то можно сказать, что он обладает эстетической культурой. Эстетическая куль-

тура доступна каждому человеку. Несомненно, каждый человек может в определенной степени постичь разные виды и уровни эстетической культуры, что является одной из задач, которую человек ставит перед собой.

Развитие художественно-эстетических умений — важная цель специальной подготовки. Механизм овладения художественно-эстетической культурой основывается на органическом единстве профессионально-педагогической деятельности и чувственно-эмоциональной сферы личности. Их единство выступает как условие успешности формирования профессионально-педагогической готовности к художественно-эстетической работе с учащимися. Такое образование реализуется во взаимодействии процесса постижения основ знаний культурологического направления и воспитания разума, чувств, способностей образного и логического мышления. Для этого необходимо их развивать, корректировать, приводить в соответствие с новыми условиями реальной жизни. Усвоение знаний осуществляется посредством восхождения от элементарных уровней до творческого мышления. Процесс переключения их в творческое мышление обуславливается диалектикой этого процесса: с одной стороны, движение от известного к неизвестному, новому знанию; с другой — усвоение и закрепление ранее выработанных знаний, констатация и репродукция их, что требует стабилизации положения, поиска и расширения сведений.

В художественно-эстетическую культуру входит ряд различных факторов, одни из которых относятся к способности человека, другие — к его умению и знаниям, а третьи выделяются только при более широком контексте культуры. Основными из них являются следующие:

- 1) эстетическая восприимчивость, которая подразделяется на сенсорную, восприимчивость к художественным структурам и восприимчивость к художественным и эстетическим ценностям: опыт, т.е. непосредственный контакт с произведениями искусства, косвенный контакт через репродукции и т.п., собственное самостоятельное художественное творчество;
- 2) знания в области истории отдельных видов искусств, в области теории отдельных видов искусств, в области эстетики и других наук, которые занимаются искусством;

- 3) умение распространять опыт, связанный с искусством, на всю жизнь; интернализация искусства и систематическое развитие эстетической личности; управление общеличностными переменами;
- 4) эстетическая изобретательность, которая состоит в не подражательной активности, умении пользоваться художественным опытом.

В художественно-эстетическом процессе школы педагог одновременно участвует как носитель, проводник профессионально значимых качеств и как объект воздействия на него социальных условий, как субъект, активно преобразующий педагогическую деятельность и себя. Социокультурные условия могут ускорять или замедлять профессиональное развитие личности педагога в зависимости от следующих факторов:

- бюджета свободного времени;
- стиля деятельности педагогических коллективов;
- состояния учебно-материальной базы и ее ресурсного обеспечения;
- наличия возможностей творческой работы и самообразования;
- организационно-психологической гибкости учительского персонала.

Предпосылкой профессионального развития личности учителя выступает ее направленность, выраженная в профессиональных установках и ценностных ориентациях. Сформированная положительная установка на профессию педагога, ориентация на художественно-эстетические ценности во многом определяют развитие личности. Процесс профессионального развития актуализируется на любом этапе обучения в условиях создания образовательных ситуаций исполнения профессиональной роли и усиления мотивации самосовершенствования. Пути развития личности учителя как подготовленного специалиста к осмысленному восприятию художественного искусства не отделимы от дидактических основ постижения теоретико-методологического обоснования личностных характеристик. Их анализ показывает, что научно-теоретические и социально-культурные расстояния внутри дидактической мысли достаточно значительны.

Научный анализ современного состояния профессионально-педагогической подготовки свидетельствует о важности изучения духовного наследия общества, выработки творческих знаний, умений, сформированной доминанты интеллектуальных и эмоциональных связей художественно-образовательного процесса. При этом точные науки формируют познавательные способности, развивают логическое мышление учителя, искусство же — чувства и нравственные качества личности. Точные науки и искусство не противоположны, а дополняют друг друга в системе воспитания целостной личности, выражающие необходимые и взаимосвязанные стороны рационального и эмоционального. В эстетическом и художественном познании они слиты воедино, несут в себе смысл эстетического и эффект художественного обучения.

Диапазон затрагиваемых проблем научно-педагогического пространства оказывается достаточно широк, что является отличительной чертой начала культурного возрождения страны, выраженного стремлением охватить и увидеть то, что волнует людей в современной педагогической ситуации. Сегодня становится значимой внедрение в учебно-воспитательный процесс художественно-эстетической культуры, призывающей к созданию специальных курсов, отражающих точку зрения уважения к разнообразию культур и возможности будущего учителя овладения ими. Растущая взаимозависимость деятельности учителя школы, его культурный уровень утверждают необходимость усвоения знаний и развития специальных способностей в контексте осмысления политических, экономических и культурных явлений. С этих позиций художественно-эстетическое образование должно рассматриваться как достаточно важное, а не простое дополнение к профессионально-педагогической программе педвуза. Предоставление будущему учителю соответствующих культуроведческих знаний, сформированность эстетических взглядов, художественных вкусов, творческого потенциала необходимо в осуществлении эффективной деятельности с детьми в новых условиях.

Усвоение знаний направлено на формирование художественно-эстетической культуры:

- оценочных отношений к явлениям действительности и художественным произведениям;
- эстетических чувств и вкусов;
- художественных ориентаций;
- мировоззрения и художественно-творческого потенциала личности.

Изучение путей и условий художественно-эстетического развития убеждает нас в том, что деятельность учителя школы соединяет в себе работу педагога-просветителя и воспитателя-профессионала. Такую подготовку следует рассматривать с позиций обучения воспитателя-профессионала и формирования духовного мира будущего педагога, конечной целью которого выступает органический сплав профессионально подготовленного учителя-предметника и специалиста художественно-эстетического воспитания. Поиски путей и средств развития студентов, вооружение знаниями художественного искусства, эстетики труда, поведения, этики отношений, культуры мыслительных операций, искусства слова, интонаций, желаний и стремлений — задачи, требующие серьезного незамедлительного решения. Совершенствование образовательного процесса педвуза находит отражение в использовании комплексной формы практических занятий как центра формирования художественно-эстетической культуры в единстве учебной, самостоятельной и внеаудиторной деятельности, организации практической работы будущего учителя с начала обучения в вузе. Для практических занятий характерны условия активного общения студентов с искусством, развития культуры видения и слышания с художественной литературой, поэзией, музыкой, изобразительным искусством. Занятия разными видами искусств проводятся одновре-

менно, комплексно. На всех этапах обучения весьма эффективны «пути синхронизации» (соответствия особенностям искусств в единстве темы) в воздействии на студентов различных видов искусств:

- периодическое объединение занятий с различными видами искусства одной темы;
- одновременное изучение средств изобразительности и выразительности в связи с содержанием произведения, достижение перевода воздействия музыки из области безотчетного увлечения искусством в плоскость осознанного интереса к нему.

Успешность формирования личностных качеств в аспекте художественно-эстетической деятельности обеспечивается направленностью реализации программы «Художественно-эстетическая культура» учителя, а также включением в содержание обучения студентов школьных программ «Изобразительное искусство». Эффективность художественного воспитания идет на уровне понимания искусств как средств развития чувственно-эмоциональной сферы, логического мышления наряду с методическими приемами, способами дидактического принципа «сочетания различных видов деятельности», синтеза ассоциативных впечатлений как катализатора восприятия художественных образов. Вышеперечисленные особенности педагогической технологии соотносятся с инновационной деятельностью, проявляющейся в образовательном процессе, и мыслятся неперемной основой исследуемой культуры. Модель выражена неодинаково значимо: культурологический, аксиологический и антропологический подходы характеризуются

с исследовательской стороны и в большей степени отражают социокультурные условия; личностно-деятельностный, диалогический, дифференцированный, предметно-познавательный и художественно-аналитический подходы имеют большую ценность в определении дидактических условий педагогического процесса, его организации и управления.

Дифференцированный подход проявляется и используется преподавателем на лабораторных занятиях в управлении деятельностью каждого студента, посредством организации решения педагогических задач, адекватных индивидуальным возможностям и способностям личности (по трудности, специфике, наличию опыта и т.д.). Студенты, получившие начальное художественное образование, в зависимости от способностей и предпочтений участвуют в роли музыкального иллюстратора, интерпретируют, анализируют, обсуждают воспринимаемые художественные сочинения; без специального образования — выступают с докладами, рефератами по теме занятия. Восприятие как фаза технологического процесса личностного освоения программного материала всегда индивидуально. Поэтому условие формирования профессиональных основ культуры должно строиться с учетом индивидуальных особенностей, интересов, предпочтений, объединенных направленностью на будущую педагогическую деятельность. Реализация личностно-деятельностного и дифференцированного подходов в технологии является необходимым условием учета индивидуальных различий студентов, которые обусловлены социокультурными факторами (внешними) и психофизиологическими особенностями каждого.

#### *Литература:*

1. Национальная программа по подготовке кадров. Ташкент: ШАРК, 1997.
2. Бычков В. В. Эстетика. — М., 2003.
3. Щигельская С. Пространство эстетической культуры студентов.
4. Сулова Т. Д. Художественно — эстетическая подготовка учителя школы в системе непрерывного педагогического образования / Научно-методический журнал. Педагогическое образование и наука. 2005. № 5. С. 45—48.

## **Современные концепции воспитания в технических вузах**

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, зав. кафедрой Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

**В**оспитание студенческой молодежи имеет важное социально-экономическое, политическое и психолого-педагогическое значение для современного общества, так как: студенчество остается одной из самых значительных групп молодежи, как по численности, так и по своей социальной роли в современном обществе; студенты являются наиболее образованной, многообещающей частью молодежи, на которую государство и общество возлагает большие надежды.

Поскольку социально-экономическая модернизация общества повлекла за собой серьезные деформа-

ции молодежных ценностей и их источников, требуется определить пути приобщения подрастающего поколения к культурным традициям. Необходимо обогащение педагогической теории новыми понятиями, подходами и педагогическими технологиями, основанными на новом междисциплинарном знании, вплетенном в содержание воспитания.

Выпускники высших учебных заведений составляют ядро человеческого капитала страны, поскольку их знания, умения, навыки, профессиональные компетенции

во многом определяют решение ключевых социально-экономических проблем развития современного общества. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» отмечено, что «... важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, компетентного гражданина России» [1]. Те же самые мысли нашли свое отражение в «Концепции воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан»: «...современное казахстанское общество требует от человека не только полетихнизма знаний, высокого культурного уровня, глубокой специализации в различных областях науки и техники, но и умения жить, существовать в обществе» [2].

Современный специалист не только профессионал с высоким уровнем развития компетенций и мастерством по своей специальности. Он должен быть высоконравственной личностью с развитыми физическими, этическими и политическими качествами.

Воспитание студенческой молодежи имеет важное социально-экономическое, политическое, духовно-нравственное и психолого-педагогическое значение для современного общества, т. к.:

- студенчество остается одной из самых значительных групп молодежи, как по численности, так и по своей социальной роли;
- студенты являются наиболее образованной, многообещающей частью молодежи, на которую государство и общество возлагает большие надежды;
- современный студент должен постоянно ориентироваться на свое будущее, формировать свой творческий потенциал;
- отношение к учебе как главному труду студента, является основным критерием его социальной зрелости в условиях реформ высшей школы и приобретает новое содержание;
- воспитание студентов осуществляется в разнообразной и насыщенной жизни, при активном участии в социальной жизни общества;
- уровень профессионального воспитания студентов во многом зависит от правильного выбора специальности, от перспективных планов.

Как отмечает Р.С. Пионова, воспитание студентов руководствуется собственной целью — разностороннее развитие личности будущего специалиста с опорой на его индивидуальность. Автор выделяет комплекс целей воспитания студентов:

- цели формирования качеств (политических, этических, нравственных и т. д.);
- цели формирования ценностей (педагогических, гражданских, индивидуальных);
- цели формирования отношений (политических, нравственных, этических и др.);

— цели формирования способностей (педагогических, специальных и др.) [3, с.182].

Автор отмечает, что существует три этапа формирования личности специалиста — довузовский, в период обучения в вузе и послевузовский [3, с. 179]. Воспитание студентов, т. е. формирование личности в период обучения в вузе, по мнению Р.С. Пионовой характеризуется тем, что «влияние семьи несколько ослабевает, организованное воспитание становится не столь широким, но более интенсивным, усиливается роль самовоспитания, повышается воздействие на личность студенческого коллектива, воспитание приобретает черты профессиональной направленности» [3, с. 179].

По мнению И.П. Подласого, в условиях высшей школы должен существовать комплексный подход к воспитанию, который предполагает обеспечение единства целей, задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия преподавателей и студентов [4].

Таким образом, в раскрытии этих вопросов просматривается общая тенденция к пониманию комплексного подхода к воспитанию, в которой включаются следующие направления повышения ее эффективности:

- определение и постановка целей воспитания или целеполагания;
- согласованная, скоординированная педагогическая деятельность всех категорий воспитателей высшего учебного заведения;
- выбор оптимального содержания, методов, форм, средств и приемов педагогического воздействия;
- изучение уровней воспитанности личности студента и коллектива, его учет в педагогическом процессе.

Изучение воспитательной политики инженерных вузов показывает, что при решении данной проблемы преобладают «общие» мероприятия, рассчитанные на формирование личностных качеств воспитанников. Очень мало, а то и отсутствуют вообще, мероприятия направленные на развитие конкретных качеств, необходимых студенту как будущему инженеру [5].

Один из основных элементов успешной воспитательной политики любого вуза — согласованность и координация педагогической деятельности всех категорий воспитателей. Основной смысл данной работы в инженерном вузе состоит в том, чтобы каждый воспитатель понимал свои возможности и обязанности, и, вместе с тем, чтобы вся воспитательная деятельность находилась в оптимально скоординированном состоянии, чтобы в ней не было пробелов и дублирования.

В современных условиях инженерного вуза эта задача решается за счет разработки комплексных перспективных планов или программ воспитания студентов на все годы обучения, дальнейшего повышения психолого-педагогической культуры и подготовки воспитателей. В комплексных перспективных планах или программах в зависимости от особенностей обучения на том или ином курсе планиру-



ются конкретные или общие мероприятия, а также ответственные лица за их реализацию.

В качестве примера рассмотрим концептуальную направленность воспитательной политики ряда технических вузов.

1. Новосибирский государственный технический университет.

Основная задача воспитательной работы — создание условий для становления системы ценностных ориентиров молодежи, формирования профессиональной направленности, гражданской ответственности, семейных ценностей и идеалов, развития сотрудничества с преподавателями.

Основные цели воспитательной работы:

- оказание помощи в становлении и развитии культурной личности, жизнеспособной в условиях изменяющейся социальной среды;
- воспитание высоконравственной, культурной, духовно-развитой и физически здоровой личности, способной к профессиональной высококачественной деятельности и моральной ответственности за принимаемые технико-технологические решения;
- создание для творческой самореализации личности и проведения досуга студентов во внеурочное время. Оказание помощи личности студента в раскрытии его внутренних потребностей и способностей, содействие его самоопределению и самоутверждению;
- стимулирование процесса самопознания, стремление к индивидуальному стилю жизни и поведения, построение личной стратегии жизнедеятельности.

2. Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана.

Стратегия воспитания МГТУ предполагает переход от абстрактных целей и идеалов воспитания к реально осуществимому операциональному плану. При таком подходе в оценку успешности решения воспитательных задач, наряду с качественными показателями, включаются количественные характеристики, отражающая в том числе время достижения планируемых результатов. Данная система воспитывает у студентов, прежде всего, любовь к профессии инженера независимо от развиваемых в данный период образовательных трендов. На протяжении всего периода обучения во всех видах учебной и внеучебной работы в университете присутствует вектор профессии.

3. Тюменский государственный нефтегазовый университет.

Задача воспитания современного студента как человека профессионально и социально компетентного, нравственного и культурного предполагает в ТюмГНГУ решение следующих вопросов (один из разработчиков данной программы Д. Ю. Трушников [6–8]):

- философское переосмысление положений классического гуманизма применительно к необходимости жить в условиях быстро меняющегося мира;
- определение компонентов гуманистически ориентированной образовательной среды, способствующей

формированию у студентов профессиональной и социальной компетентностей, нравственности и культуры;

- разработка модели воспитательной системы вуза с учетом региональных особенностей;
- учет в воспитательной модели специфических черт, присущих вузу.

4. Омский государственный технический университет.

Основная задача — создание условий для активной жизнедеятельности студентов, гражданского самоопределения и самореализации, максимального удовлетворения потребностей студентов в физическом, интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

По различным направлениям воспитательной деятельности реализуются следующие комплексные Программы:

- Программа «Социальная поддержка, сохранение и укрепление здоровья студентов» направлена на создание, разработку, внедрение комплексной системы социальной работы со студентами различных категорий и их социальной защиты;
- «Программа по профилактике наркомании и ВИЧ-инфекции среди студентов», реализуемая силами Студенческого совета самоуправления и центром психологической разгрузки, цель которой снижение социально-негативных явлений среди студентов;
- Программа «Вуз — территория здорового образа жизни» разработана с целью создания условий и инфраструктуры для занятий физической культурой и спортом, организации проведения досуга студентов;
- Программа «Творческое развитие и самореализация студентов» направлена на создание условий и инфраструктуры для творческого развития личности и организации проведения досуга университета;
- Программа социально-психологической помощи студентам «Адаптация студентов первого курса» направлена на создание условий для адаптации первокурсников в вузовской системе обучения;
- Программа «Гражданско-патриотическое воспитание студентов ОмГТУ» направлена на формирование социально активной личности гражданина и патриота, обладающего чувством национальной гордости, гражданского достоинства, любви к Отечеству.

5. Карагандинский государственный технический университет.

С 2009 г. внедрена «Модель патриотического воспитания студентов на примере Первого Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева», которая показала свою эффективность и универсальность, была дважды предметом обсуждения в Парламенте РК, а в 2010 году была рекомендована Министерством образования и науки для внедрения во всех вузах страны.

С 2014 года в Университете реализуется новая Модель патриотического воспитания — «Формирование Нового Казахстанского Патриотизма». Методологической ос-

новой новой Модели стали общенациональные ценности «Мәңгілік Ел».

6. Киевский политехнический институт.

Основные приоритетные направления: профессионально-трудовое, гражданско-правовое, культурно-нравственное воспитание.

В процессе формирования личности конкурентоспособного специалиста-профессионала важнейшую роль играет профессионально-трудовое воспитание студентов, сущность которого заключается в приобщении человека к трудовой деятельности и связанным с нею социальным функциям в соответствии со специальностью и уровнем квалификации.

Профессиональная подготовка должна быть направлена на:

- развитие у студентов потребности к учебе, воспитания отношения к инженерному труду и профессионализму как к высшим нравственным и жизненным ценностям;
- формирование практических навыков и умений эффективного использования фундаментальных и естественнонаучных знаний в решении прикладных задач;
- формирование трудовой активности во всех сферах образовательной деятельности, в овладении передовыми приемами и средствами профессионального труда.

Таким образом, молодой специалист XXI века — это разносторонне образованный, нестандартно мыслящий, обладающий широким кругозором профессионал, гра-

ждански активный, духовно, нравственно и профессионально подготовленный к работе по выбранной специальности. Он знает себе цену на рынке труда, способен, если требуют обстоятельства, свободно менять специализацию в рамках определенного в вузе направления. Он психологически подготовлен строить межличностные отношения, уважать мнение других, быть толерантным, способным находить выход из сложных производственных и бытовых конфликтных ситуаций. Его главный капитал — высокоразвитое чувство ответственности перед обществом, семьей, коллективом и самим собой.

Сегодня Программы развития образования многих государств определяют в числе приоритетных задач усиление воспитательной функции образования, направленной на формирование гражданственности, трудолюбия, нравственности, уважения к правам и свободам человека, любви к Родине, семье, окружающей природе. Попытка разделения процессов образования и воспитания оказалась пагубной для достижения конечной цели — подготовки профессионально грамотных и гармонично развитых специалистов.

Анализируя программы воспитательной политики ряда технических вузов, можно сделать вывод, что основными направлениями их реализации служит воспитание студента с высоким уровнем стремления к личностно-профессиональному самоутверждению, творческим потенциалом, активным интересом к практическому участию в социальных преобразованиях своей страны.

#### *Литература:*

1. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. [Текст] // Вестник образования. — 1992. — № 11. — С. 4–16.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 4 января 2013 г. [Электронный ресурс] <http://xn80abucjiiibhv9a.xn>
3. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы. — Минск: Вышэйшая школа, 2005.
4. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов. — М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. — 365 с.
5. Сидорова И. А. Воспитание на основе сотрудничества // Высшее образование в России. — 2009. — № 7. — С. 79–82.
6. Трушников Д. Ю. Проектирование системы воспитания в структуре университетского комплекса на основе кластерного подхода / Тюмень: Нефтегазовый университет, 2010. — 336 с.
7. Трушников Д. Ю. Воспитание в вузе: гуманистический аспект / Тюмень: Нефтегазовый университет, 2006. — 132 с.
8. Трушников Д. Ю. Система воспитания в структуре образовательного кластера инженерного вуза / Тюмень: Тюменский издательский дом, 2008. — 246 с.

## Профессиональная подготовка педагога: социально-педагогические предпосылки

Циулина Марина Владимировна, кандидат педагогических наук  
Челябинский государственный педагогический университет

*В статье рассматривается актуальность профессиональной подготовки педагога; качества, которыми должен овладеть студент педагогического вуза; социально педагогические предпосылки актуализации проблемы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка педагога, социально-педагогические предпосылки

Современное российское общество ориентировано на динамичное экономическое и социальное развитие. Важнейшим фактором такого развития является образование, поскольку реалии XXI века требуют от человека наличия знаний из многих областей науки, а также навыков самообразования и самосовершенствования. В соответствии с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» необходимо обеспечение инновационного характера образования, создание системы непрерывного образования. Решение этих задач невозможно без учителей, которых должна подготовить система педагогического образования. В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» важная роль отводится педагогическому образованию [6]. Этим объясняется актуальность подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности.

Работы Г. Я. Гревцевой, В. С. Елагиной, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Н. Н. Тулькибаевой, Н. М. Яковлевой и др. посвящены профессиональной подготовке. В данных исследованиях выделены новые подходы к разработке содержания профессиональной подготовки студентов; содержание учебных дисциплин, способствующих формированию готовности студентов к практической деятельности; развитие педагогических качеств в процессе профессиональной подготовки студентов; технологии эффективного формирования профессиональной подготовки студентов и т. д.

Профессиональная подготовка — это процесс овладения системой специальных знаний, общими и специфическими умениями, навыками для творческого выполнения профессиональной деятельности, а готовность — интегративное профессионально значимое качество будущего специалиста, т. е. результат подготовки.

Роль учителя в современном образовательном процессе, по мнению В. С. Елагиной и Е. Ю. Немудрой, сводится к организации активной самостоятельной познавательной деятельности, к созданию условий, способствующих раскрытию потенциальных возможностей учащихся, развитию их творческих способностей. Это возможно только при изменении позиции учителя, которая выражается в организации взаимодействия с детьми. Авторы называют следующие качества, которыми должен обладать современный учитель: способность к сотрудничеству, совместному творчеству, умение управлять познавательной деятельностью, демократический стиль общения [4]. Также отмеча-

ется, что организация деятельности студентов в процессе формирования их педагогической компетентности должна решать следующие задачи профессионального становления будущих учителей: научить студентов не столько получать профессионально значимые знания в готовом виде, сколько приобретать их самостоятельно, уметь использовать в практической деятельности; развивать коммуникативные и исследовательские умения [3].

Кроме того, при подготовке педагога важным является формирование профессиональных ценностных ориентаций, поскольку это важная составляющая профессиональной компетентности специалиста, которая определяет его конкурентоспособность в профессиональной деятельности в современных экономических условиях [2, с. 85].

Для успешного овладения студентами педагогических вузов вышеперечисленными качествами необходимо создание специальной социообразовательной среды, которую мы определяем как «среду, представляющую собой многомерное пространство направлений, реализующих социальные функции, включающую в себя образовательные учреждения и различные социальные институты и обеспечивающую социализацию личности» [7, с. 66].

Подобное понимание роли педагога в обществе, внимание государства к педагогическому образованию сложилось не сразу. Система профессионально-педагогического образования в России начала складываться в 20-е годы XX столетия. Именно это время можно считать отправной точкой в историографии проблемы становления педагогического образования. Весь предшествующий период будем считать подготовительным, создавшим нормативно-правовые, социальные, научные, практические предпосылки для актуализации проблемы профессиональной подготовки студентов педагогических вузов. Под предпосылками становления проблемы вслед будем понимать «объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте» [8, с. 23].

Рассмотрим наиболее значительные моменты подготовительного периода.

Положение учителя в Древней Руси было детерминировано положением церкви и ее значением в государстве. На Руси учителей называли мастерами, намекая этим на уважение к личности наставника растущего поколения. Образование ценилось очень высоко. Термин «школа» появился на Руси только в 1382 году, когда по европейским

традициям данный термин стал обозначать учебные заведения, в которых люди обучались ремеслам и получали специализированные знания. В XIV—XVI вв. в феодальных странах Западной Европы под воздействием экономических факторов увеличилось количество школ и университетов, которые сохраняли и укрепляли традиции классического античного образования. На Руси государственно-экономическое развитие не оказывало существенного влияния на систему образования, поэтому не требовало введения школьного обучения.

Во второй половине XVII в. увеличилось, особенно в Москве, количество школ, дающих повышенное образование. Были открыты новые греко-латинские школы, а также школы, называвшиеся грамматическими, в которых изучали грамоту, церковнославянскую и греческую грамматику, риторику, математику.

В 1686 г. открылась Московская славяно-греко-латинская академия. Многие из учеников академии стали авторами учебников, преподавателями академии и других школ, а в последствии — активными участниками петровских просветительных реформ. В академии получил образование составитель прекрасного руководства по арифметике, использовавшегося в русских школах в первой половине XVIII в., Л. Ф. Магницкий. Здесь же учились великий русский ученый М. В. Ломоносов, первые профессора Московского университета и другие крупные деятели русской культуры.

В России в XVIII в. ощущался острый недостаток учителей. Практически до 80-х гг. отсутствовала специальная подготовка, различные дисциплины преподавали представители духовенства, офицеры, студенты. Большую роль в обеспечении учительскими кадрами светских школ играла Московская школа математических и навигационных наук. Выпускники работали учителями в начальных общеобразовательных, адмиралтейских, артиллерийских, инженерных и цифирных школах.

В первой половине XVIII в. в Россию прибыло большое количество иностранных учителей. М. В. Ломоносов добился аттестации таких педагогов и владельцев частных школ. По приказу Сената от 5 мая 1757 г. все иностранцы, занимающиеся в России учением и воспитанием, обязаны были пройти испытания в академии в Петербурге или в университете в Москве. Без аттестата, подтверждающего их знания, никто не имел права заниматься учением в частных домах или содержать пансионы.

В 1755 г. по был открыт Московский университет, который сыграл огромную роль в развитии высшего и среднего образования в России, т. к. при нем действовали две гимназии (для дворян и разночинцев) и благородный пансион для дворянских детей. В 1779 г. при Московском университете была открыта первая в России Учительская семинария, инициатором создания которой выступил Н. И. Новиков. Первыми учениками ее являлись воспитанники Московской университетской гимназии, которые получили здесь педагогическую и методиче-

скую подготовку. Подобная же Учительская семинария была открыта в Санкт-Петербурге в 1786 г., которая занималась подготовкой учителей для главных и малых народных училищ. В ней преподавались общеобразовательные предметы и методика обучения. По инициативе директора Петербургского главного народного училища, Ф. И. Янкович де Мириево были подготовлены инструкции для учителей, учебные пособия, такие как: «Букварь», «Прописи для руководства по чистописанию», «Правила для учащихся» и др.

Однако необходимо констатировать, что в XVIII в. общественное положение учителя все еще оставалось низким, отсутствовала сеть высших учебных заведений и в целом проблема подготовки учителей решена не была.

В начале XIX в. были созданы восемь министерств, среди которых Министерство народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук. Главный педагогический институт, воссозданный в 1828 г. как закрытое учебное заведение со строгим режимом был организован для подготовки педагогов всех ведомств и имел 6-летний курс обучения: предварительный — 2 года, курс высших наук (с отделениями: наук философских и юридических, физических и математических, исторических и словесных) — 3 года и курс педагогики — 1 год. В 1835 г. по инициативе министра просвещения С. С. Уварова был издан Университетский устав, который поставил перед педагогическими институтами задачу «образовать учителей для гимназий и уездных училищ». Однако в 1859 г. институт был закрыт, а для подготовки педагогов в 1860 г. при университетах были учреждены педагогические курсы.

Вопросами подготовки педагогов в этот период занимались Н. М. Карамзин, В. М. Одоевский, П. Г. Редкин — учредитель и председатель Педагогического общества.

Реформы 60-х годов, проводимые в России, в частности отмена крепостного права, открыли перспективы для развития образования в стране. Средние и высшие учебные заведения подлежали модернизации, открывались новые направления, связанные с подготовкой педагогов. В это время появились народные начальные школы, призванные заниматься просвещением народов России. Педагогов для этих школ готовили средние специальные педагогические училища, в том числе женские. Уникальная социокультурная ситуация 60-х годов явилась предпосылкой к появлению специализированных педагогических учебных заведений.

Потребности развития экономики России, роста промышленности в городах, масштабные социальные изменения определили задачу образования взрослых. Количество обучающихся кардинально увеличилось, что потребовало подготовки десятков тысяч учителей и преподавателей профессиональной школы. Так постепенно начинает складываться в России система непрерывного образования.

Решение таких глобальных задач в модернизации системы образования потребовало включения частной инициативы, развития общественно-педагогического движения

и поощрения благотворительности. Именно 60-е гг. XIX в. считают началом общественно-педагогического движения, которое со временем укрепляет свои институты (педагогические общества, съезды по народному образованию, педагогическую журналистику, комитеты и общества грамотности). Активными представителями этого движения были Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский.

В 1860 г. в Санкт-Петербурге появилось первое педагогическое общество, членами которого являлись К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Д. Д. Семенов и др. Ученые представляли новый взгляд на цели воспитания и обновление отечественной школы. В этот период практиковались поездки за границу для изучения педагогического опыта, обсуждались педагогические проблемы, создавались воскресные школы на общественных началах. Преподавателями в этих школах служили энтузиасты своего дела: университетские профессора, студенты, гимназисты, офицеры и любые грамотные люди.

Почти десятикратный рост числа обучающихся только в начальной школе, развитие среднего и профессионального образования в качестве важнейшей задачи выдвинули необходимость введения серьезного профессионального педагогического образования. Здесь на высоте были земские территории, проводя линию на подготовку учителя, развитого и образованного, способного творчески и критически относиться к педагогической деятельности, гуманно взаимодействовать со своими питомцами.

Земские школы по своему типу представляли собой средние профессиональные школы, с трехгодичным сроком обучения, где изучались дидактика и методика преподавания. Большое значение придавалось педагогической практике. Однако это были типичные для российского образования того времени тупиковые учебные заведения — их выпускники лишались не только права поступать в вузы, но и даже сдавать экзамены на звание воспитателя гимназии. Такое же среднее специальное образование получали выпускницы педагогических классов женских гимназий, институтов и училищ Ведомства учреждений императрицы Марии и епархиальных училищ.

В более сложном положении оказалась профессиональная подготовка учителей средней школы. Подготовка преподавателей гимназий осуществлялась в историко-филологических институтах, где готовили учителей древних языков узкой направленности без педагогической специфики. После того, как в середине XIX в. были упразднены педагогические институты, функцию высших учебных заведений стали выполнять педагогические курсы, которые имели двухлетний срок обучения и пять профилей предметной подготовки. Каждый слушатель курсов должен был усвоить программу педагогики, подготовить два сочинения научного и педагогического содержания, написать и защитить «диссертацию» и прочитать одну пробную лекцию. После чего выпускники направлялись в средние учебные заведения. Однако от этих курсов пришлось отказаться из-за от-

сутствия достаточного количества желающих обучаться педагогическому ремеслу. Также в подготовке учителей средней школы принимали участие духовные учебные заведения (академии и семинарии), некоторые технические вузы и лицеи.

Всего к концу XIX в. насчитывалось всего 78 профессионально-педагогических учебных заведений (учительские семинарии вместе с 10 учительскими институтами, готовившими преподавателей городских школ).

Со второй половины XIX в. в педагогике столкнулись две научные парадигмы — консервативная и развивающая. Для представителей первой главное в подготовке учителя народной школы заключалось в его послушности, религиозности, способности воспитать в этом духе и своих питомцев. При таком подходе широкая общеобразовательная, тем более научная подготовка не только не предполагалась, а сознательно исключалась. Сторонники развивающей парадигмы отвечали вызовам времени и ратовали за подготовку учителя развитого и образованного, творчески осваивающего жизнь. Работы ученых этого времени провозглашают общую мысль, что педагог нуждается в руководящей основательной теории и не может полагаться только на свой ограниченный личный опыт [1].

Таким образом, отмечаем, что к началу XX в. в России так и не была создана система высшего педагогического образования. Все это явилось предпосылкой к развитию профессионально-педагогического образования в последующем столетии. Учитывая, что Россия на рубеже веков находилась в социально-политическом кризисе, кризис образования сказался на развитии учреждений профессионально-педагогической подготовки. В процессе развития капиталистических отношений в России была сформирована социальная потребность в интенсификации народного просвещения, тогда как политика Министерства просвещения продолжала отстаивать принцип жесткой сословности обучения. Эпоха модернизации требовала реформирование системы народного просвещения, начиная с решения кардинальной проблемы — подготовки педагогических кадров.

В мае 1902 г. на заседании Комиссии по преобразованию учебных заведений рассматривались проекты организации педагогического образования, которые были представлены в виде нескольких моделей:

- 1) создание педагогических институтов при университетах;
- 2) организация педагогических курсов при учебных округах;
- 3) учреждение кафедр педагогики в университетах и на высших женских курсах.

Таким образом, в высшем педагогическом образовании намечилось два конструктивных подхода. Первый — создание на университетской основе педагогических факультетов. Второй — организация педагогических институтов при учебном округе. В министерстве справедливо полагали,

что существенные изменения в системе последуют только после решения проблемы профессиональной педагогической подготовки. Необходимость организации педагогической подготовки в дополнение к университетскому курсу стала очевидной [5, с. 260–260].

Данное состояние отечественного педагогического образования можно отметить как предпосылку социально-педагогического характера, позволяющую охарактеризовать социальный заказ на решение проблемы развития образования в России начала XX в.

#### Литература:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.: ил.
2. Воденникова Л. А. Значение профессиональных ценностных ориентаций в подготовке компетентных педагогов-дефектологов // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2013. — № 2. — С. 83–86.
3. Елагина В. С., Гревцева Г. Я., Немудрая Е. Ю. Формирование педагогической компетентности студентов в условиях технологии проектного обучения // Современные проблемы науки и образования. — 2011. — № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4927> (дата обращения: 12.05.2016).
4. Елагина В. С., Немудрая Е. Ю. Коммуникативная деятельность как важная составляющая педагогической компетентности учителя // Международный журнал экспериментального образования. — 2009. — № 5. — С. 41–50. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=138> (дата обращения: 12.05.2016).
5. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / под ред. Академика РАО Н. Д. Никандрова. — М.: Гардарики, 2007. — 413 с.
6. Циулина М. В. Некоторые аспекты проблемы непрерывного педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18251> (дата обращения: 12.05.2016).
7. Циулина М. В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды: монография. — Челябинск: Цицеро, 2012. — 203 с.
8. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. — Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. — 316 с.

## Опыт обучения китайских групп английскому языку: выбор форм и языка общения

Чуйкова Элина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Кочетова Алена Александровна, студент  
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

*Статья посвящена вопросам отбора форм и языка обучения в китайских группах на занятиях по английскому языку. Авторы уточняют, как формы академического общения помогают отобрать содержание обучения. Дополнительно делается вывод, что в группах с китайскими студентами становятся востребованы преподаватели, владеющие двумя иностранными языками — английским и китайским.*

**Ключевые слова:** обучение второму иностранному языку, китайские студенты, межкультурная компетенция, коммуникативный подход

Современное общество требует новых подходов к подготовке специалистов, владеющих иностранным языком на профессиональном уровне. Новые требования предъявляются к преподавателям иностранного языка в связи со значительным увеличением количества студентов из Китая. Как показывает практика и подтверждают данные социологов [1, с. 58], для Поволжского региона характерно краткосрочное обучение групп китайских студентов по программам межвузовских обменов. Так, в Самарском филиале МГПУ уже в течение десяти лет работают программы стажировок российских студентов в университеты

Китая и Тайваня и наоборот. Обучение иностранному языку в группах, где родным языком студентов является китайский, естественно, имеет свою специфику, с которой сталкивается преподаватель.

Эффективная языковая подготовка иностранных граждан на современном этапе развития российской высшей школы предполагает развитие не только коммуникативной, но и межкультурной компетенции. Однако, если компоненты коммуникативной компетенции четко описаны, то составляющие межкультурной компетенции остаются неясны: «However, it is not clear what kind of intercultural

communication is meant» [8, с. 113]. Основная причина заключается в том, что последнюю определяют и лингвистические, и экстралингвистические факторы. Четко определить содержание обучения иностранному языку и культуре сложно, т. к. картина мира у русскоязычного преподавателя и иностранных студентов сильно отличаются. Также сильно может различаться и их представления о третьем, неродном языке ни для преподавателя, ни для студентов. «Попытка выявить конечный список ценностей, которыми живет та или иная культура, всегда оказывается в достаточно высокой степени субъективной» [2, с.41].

Считаем целесообразным при определении содержания обучения делать больший акцент на формы общения в профессиональной сфере, чем на темы повседневного взаимодействия. Так В. В. Сафонова отмечает, что уровень высшего образования этим и отличается от уровня среднего образования: «...development of his / her bilingual skills: on the level of a cultural mediator as minimum (in the scope of school education), and on the level of an interpreter in the professional environment (at a non-linguistic higher education institution)» [8, с. 114].

В академической среде можно прийти к перечню форм общения, общих для образовательных институтов в разных странах. В качестве эксперимента 120 студентов были опрошены в рамках молодежного форума ПФО iВолга-2015. Половина респондентов были китайские студенты, другая половина — студенты вузов Поволжья. Им было предложено выполнить следующее задание.

**Ситуация: Презентации научных и инновационных проектов на английском языке / Science Projects Presentations in English (Intercultural communication)**

Напишите, в каких устных/письменных формах вы можете взаимодействовать в каждой конкретной ситуации до, во время и после презентации проекта. (Например, языковой урок, конкурс, доклад с электронной презентацией, конкурс проектов, заполнение анкеты, CV, написание эссе, видеоконференция, международная конференция). Обозначьте при этом, будут ли данные формы отличаться в вашей и англоязычной культуре (приведите примеры).

Коммуниканты/ Who communicates	Универсальные закономерности в использовании языка Language contact universals (what is common in oral /written language production)		Культурные различия в использовании языка Specific knowledge required for oral / written language production (we do it differently in our culture)	
	Предположительно expect	Имею опыт, уверен(а) know (have experience)	Предположительно expect	Имею опыт, уверен(а) have experience
1. молодой человек — сверстники (члены интернациональной учебной группы) Peers' communication in an international event <b>Oral Communication for General and Specific Purposes is prevailed</b>				
2. молодой человек — социальный институт в «чужой» стране (вуз, учебная организация) An international student and teachers in an oversea institute <b>Communication for Academic Purposes:</b> oral, written and electronic types of communication are employed				
3. молодой человек — потенциальный работодатель A young specialist — Potential employer <b>Communication for Specific Purposes:</b> oral, written and electronic types of communication are employed				

Для тематики данной статьи особый интерес представляет вторая графа — формы общения иностранного студента в вузе, в учебной организации. Работая вместе в интернациональных группах, студенты пришли к соглашению, что процесс общения начинается до обучения: установление контактов, пересылка электронных писем, объяснение целей обучения, оформление документов. Во время обучения общие формы взаимодействия были лекции, практические занятия, доклады с презентациями, дискуссии в группах, письменные задания. После обучения следует обмен контактами, продолжается внеучебный, иногда профессиональный диалог на расстоянии. Большую уверенность в умениях общаться студенты выразили именно на этапах до и после обучения. Во время обучения были выделены следующие трудности:

- владение профессиональным языком (ESP — English for Specific Purposes);
- различия в форме проведения занятий: непривычные формы заданий, структура занятий;
- различия в поведении на интерактивных уроках,
- непривычное количество самостоятельной и групповой работы (непривычно много/ непривычно мало)
- отличия в оформлении академических письменных работ;
- социокультурные особенности понимания профессии, которую получает студент, отличия в менталитете людей одной профессии в разных странах. Например, А. А. Колесников отмечает, что в самом лингвистическом профессиональном образовании в России существует определенная вариативность [3].

Общаясь в повседневной жизни, китайские студенты частично совершенствуют речевые умения и на английском языке, когда используют его как язык-посредник. На занятиях в вузе целью будет совершенствование речевых умений в профессиональной среде. Для этого иностранный учащийся, приезжающий получать образование в Россию, должен пройти через разные этапы адаптации, т. е. привыкания к жизни и учебе в новой социокультурной среде. Процесс адаптации иностранных учащихся в российских вузах необходимо исследовать комплексно: в социальной, академической, культурной сферах. Только в комплексе можно будет минимизировать трудности обучения, которые видят и сами студенты.

Одним из видов адаптации иностранных студентов является академическая адаптация. А. И. Сурыгин определяет академическую адаптацию как адаптацию учащегося к новой педагогической системе [6]. Академическая адаптация подразумевает целенаправленный процесс и результат взаимодействия субъектов образовательного процесса с новой для учащихся образовательной средой вуза. Понимание адаптации студентов к процессу обучения в вузе традиционно рассматривается в двух аспектах:

- адаптация учащихся к системе «вуз», связанная с необходимостью решения учебных задач;

— адаптация к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе.

Академическая адаптация иностранных студентов включает и национально-культурный компонент, который заключается в освоении иностранными учащимися видов и форм учебной деятельности, типичных для российских вузов.

Общепринято считать, что обучение иностранному языку должно быть коммуникативно направленным [5]. На данный момент актуальной является проблема коммуникативного обучения иностранному языку иностранных студентов. В нормативных документах подчеркивается приоритет развития устной речи иностранных студентов-филологов [4, с. 30]. Как сбалансировано использовать в классе первый, второй и третий языки: родной и два иностранных?

Существуют определенные особенности организации коммуникативных форм работы в многоязычных группах. Необходимо отметить, что важным решением является выбор языка преподавания. В отдельных ситуациях бывает сложно выбрать язык, на котором будет вестись преподавательская деятельность. В ходе исследования было выявлено, что нельзя ни принимать, ни отвергать первый язык иностранных студентов, надо находить идеальный баланс в его использовании. Например, люди говорят на своем языке то же самое, что могли бы сказать на английском. Это может произойти по нескольким причинам:

- учащиеся не всегда уверены в том, что могут объясниться на английском языке;
- отсутствие достаточного количества практики иностранного языка как в учебном заведении, так и вне его стен;
- преподаватель сам использует только родной язык для объяснения той или иной темы.

Соответственно, одной из главных задач преподавателя иностранного языка — говорить на нем постоянно. Со временем учащиеся привыкнут к тому, что обязаны слушать только иностранную речь и говорить только на иностранном языке в течение хотя бы всего урока.

Несомненно, есть множество заданий и упражнений на практику речи. Например, выполняя задание на аудирование на иностранном языке, учащийся приспосабливается не только правильно понимать речь, но и верно ее воспроизводить (интонацию, стиль и т. д.). Чтение литературы на иностранном языке тоже является, так называемой, практикой речи, более того, свободной от сленга 21 века. Но и чтение иностранных газет в оригинале тоже может оказаться полезным, т. к. язык там не учебный и не язык художественной литературы. Публицистический стиль легче для восприятия.

Без сомнения, не всегда учащийся может понять все, что говорит преподаватель на иностранном языке. Любую речь можно упростить. Но нельзя упрощать до того уровня, когда каждый учащийся на 100% поймет, о чем идет речь.



Работая на перспективу, учитель всегда оставляет определенный процент трудностей, чтобы развивались механизмы аудирования — антиципация и догадка. Со временем можно повышать и совершенствовать речевые навыки и умения.

Сформулируем следующие рекомендации:

- По возможности давать домашнее задание на практику письменной речи. Она будет являться опорой для устного общения в классе. Работа в парах, всей группой или просто взаимодействие с преподавателем исключительно на иностранном языке приоритетны в изучении иностранного языка.
- Значительно упрощает изучение иностранного языка сравнение с родным языком. М. М. Фомин обращает внимание на то, что необходимо учитывать возможности родного языка в объяснении нового материала: «*thought formation and formulation in the third language are being carried in comparison with native tongue in respect of its skill perfection*» [7, 111].
- На современном этапе приветствуется, если сам учитель владеет несколькими иностранными языками, чтобы найти точки соприкосновения со всеми своими учениками. Повышение квалификации учителей может рассматриваться в русле изучения нового иностранного языка, востребованного в процессе обучения других.

Более того, хотелось бы отметить, что в работе «Коммуникативное иноязычное образование» Е. И. Пассов пишет, что «общаясь друг с другом в процессе коммуникативного иноязычного образования, учитель и ученик вступают:

- а) в личностный контакт,
- б) в эмоциональный контакт,
- в) в смысловой контакт, ибо оба они приняли ситуацию, поняли ее, следовательно, смысловые барьеры сняты [6, с. 78].

В ситуации многоязычия нарушается каждый из этих контактов, если учитель — билингв, и он не владеет еще одним иностранным языком, родным для учащихся, например, китайским при обучении китайцев английскому языку.

Если не помогает тактика перифраза или наглядная иллюстрация сказанного, то объяснения необходимо давать на родном для учащихся языке. Иначе они обращаются друг к другу, пытаются найти того, кто лучше понимает происходящее, или обращаются к электронному переводчику и не всегда получают адекватный перевод. В итоге страдает авторитет учителя, нарушается личностный и положительный эмоциональный контакт.

Также часто страдает контактоустанавливающая функция. Иногда для установления позитивной атмосферы для взаимодействия лучше перейти на родной язык учащихся и поприветствовать, попрощаться и похвалить за работу. Для этого можно использовать и формальный учебный язык (*classroom English*), но родной язык будет подкреплять положительный мотив общения.

В связи с увеличением международных академических контактов, увеличением студентов-иностранцев, обучающихся в России, все больше будут востребованы учителя, владеющие как минимум двумя иностранными языками.

#### Литература:

1. Арефьев А. Л. Китайские студенты в России // Высшее образование в России. — М.: Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова. — № 12, 2010. — С. 54–66.
2. Гашимов Э. А., Куровская А. Е. Культура как лингвистический феномен // Модернизация культуры: идеи и парадигмы культурных изменений. Материалы Международной научно-практической конференции / под ред.: С. В. Соловьевой, В. И. Ионесова, Л. М. Артамоновой. 2014. С. 39–42.
3. Колесников А. А. Вариативность направлений многоязычной профессиональной подготовки в лингвистическом вузе // Иностранные языки в высшей школе. — 2010. — Вып. 2. — С. 13.
4. Лю, Цянь. Реализация принципа коммуникативности в обучении русской речи китайских студентов-филологов / Цянь Лю // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика, 2014, № 4 (11). — С. 29–31.
5. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования. Мн.: Лексис, 2003.
6. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / Сурыгин А. И. // Санкт-Петербургский государственный политехнический университет. — 2000. — Электрон. текстовые дан. — Режим доступа: <http://elib.spbstu.ru/dl/1721.pdf/info> — Загл. с титул. экрана.
7. Fomin M. M. Theoretical and practical basis of teaching foreign languages in bilingual (multilingual) setting // Russian linguistic bulletin. 2 (6) 2016. p. 108–113.
8. Safonova V. Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education // Language and Culture. 1, 2014. P. 109–126.

# ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

## Самообразование и самовоспитание взрослого человека

Долгобородова Дарина Андреевна, студент  
Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова

Варенцов Владимир Андреевич, старший преподаватель  
Ухтинский государственный технический университет

Процесс обучения не должен заканчиваться при достижении определенных результатов. Человеку свойственно стремиться к новым знаниям. Особенно это касается некоторых профессий. Развитие цивилизации основано на развитии отдельных личностей. Повышение уровня профессиональных качеств человека отражается не только на его деятельности. Например, самообразование педагога влияет на уровень развития его учеников. Чем больше знает учитель, тем больше может получить знаний его ученик. Стремление человека к саморазвитию в профессиональном плане положительно отражается на карьерном росте и делает его ценным, незаменимым сотрудником для организации. Специалисты в своей области всегда учитывают новые тенденции в определенной сфере деятельности.

Таким образом, человек должен постоянно и непрерывно развиваться, повышать свои знания, совершенствовать навыки и умения. Развитие невозможно без самообразования. Постараемся разобраться, Самообразование — целеустремленная работа человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых навыков и умений. Благодаря самообразованию обновляется интеллектуальный потенциал, повышается идейно-теоретический уровень, совершенствуются ум и воля, профессиональное мастерство и культура. Самообразованием занимаются практически все люди, однако его объем и характер может быть не у всех одинаков. Многое здесь зависит от индивидуальных особенностей человека, конкретных условий его жизни и деятельности.

Личность, обладающая высокой культурой, исходит из того, что от нее требуются всесторонние знания о своей жизни и деятельности, основательная практическая подготовка, глубокое понимание происходящего вокруг. Ей не обойтись без серьезных знаний педагогических и психологических основ обучения и воспитания, без всесторонней информированности и компетентности в выдвигаемых жизнью вопросах.

Для того, чтобы лучше понять, что такое самообразование, необходимо рассмотреть цели и задачи, которые преследует данный процесс. Цель самообразования состоит

в том, чтобы сформировать из себя реальную, устойчивую личность, способную в новых социально-экономических и политических условиях вносить ощутимый вклад в совершенствование общественной жизни и самого себя. Это достигается более полным развитием ее сущностных духовных и физических сил, способностей, дарований и талантов. Общая стратегия самообразования гуманной, демократической, максимально подготовленной личности заключается в обеспечении для себя возможности всестороннего духовного развития, формирующего внутреннюю интеллектуально-нравственную свободу выбора поведения и способность отстаивать свои жизненные позиции.

Большая роль в процессе самообразования принадлежит достижению целей, поставленных человеком перед самим собой. Это служит мотивацией к действию, к совершенствованию собственных знаний, умений и навыков. Полученные знания применяются как в профессиональной деятельности, обеспечивая наилучшие результаты работы и повышение квалификации работника, так и в общественной жизни. Всесторонне развитая личность постоянно следит за новыми достижениями в различных областях науки и общества, интересуется не только вопросами, которые касаются исключительно его специализации, но и другими аспектами прогресса. Широкий кругозор является необходимым условием для становления и развития личности.

Главной задачей самообразования является самостоятельное развитие и совершенствование личности. Личность проявляется в единстве духовности и реальных отношений к миру. Культурно-образовательная характеристика человека состоит в том, что он непрерывно обогащает себя знанием духовных богатств, умениями и навыками самосовершенствования. Всем этим и достигается гармония истины, добра и красоты, реализуется идеал всесторонне развитого и подготовленного к реальной жизни человека. Гармония возможна в том случае, если есть единство между мыслями, словами и делами человека.

Процесс самообразования для достижения наилучших результатов должен проходить целеустремленно и систематично. Для обеспечения данных аспектов необходи-

мо прибегать к планированию. При планировании важно предусматривать объем намечаемой работы, ее примерное содержание, сроки, отводимые на осуществление работы. Кроме того, следует ставить перед собой цели, которые будут достигаться при работе с данным планом. Цель — обязательный компонент процесса самообразования. Необходимо ясно представлять, зачем я это делаю и где мне это пригодиться.

Один из главных инструментов интеллектуального и духовного развития человека — чтение. Благодаря чтению мы получаем большой объем различной информации. Важно уметь сортировать эту информацию, выделять в ней необходимое для собственного развития. Чтение является ведущим способом самообразования: чтение книг различных жанров и направлений способствует развитию познавательной, духовной, эмоциональной сферы личности.

Рассмотрим наиболее часто используемые формы организации самообразования, отметив их преимущества и недостатки.

1. Курсовая подготовка в институтах повышения квалификации.

Главное достоинство такой формы самообразования — возможность получения квалифицированной помощи от специалиста-преподавателя, а также возможность обмена опытом между коллегами.

Недостатки:

- эпизодичность прохождения курсов;
- качество лекционного материала, которое часто оставляет желать лучшего, т. к. нет серьезного изучения потребностей педагогов и дифференциации с учетом потенциала слушателей.

2. Получение второго высшего образования или второй специальности.

Главные достоинства такой формы самообразования:

- возможность выстраивать индивидуальную траекторию образования, т. к. структура большинства программ имеет модульный характер: одни обязательны для изучения, другие предполагают индивидуальный выбор;
- система «ученый-учитель», при которой обучение ведут ученые-специалисты.

Недостатки:

- нехватка у педагогов свободного времени;
- дороговизна обучения.

3. Дистанционные курсы повышения квалификации, конференции, семинары, олимпиады и конкурсы.

Главные достоинства такой формы самообразования:

- возможность пройти их в удобное для педагогов время;
- возможность выбора темы по интересующим и наиболее актуальным для конкретного педагога вопросам.

Недостатки:

- дистанционные курсы проводятся на платной основе;
- документы, подтверждающие факт прохождения дистанционного обучения, чаще всего не имеют юри-

дической силы, т. е. их не учитывают при проведении очередной аттестации.

4. Индивидуальная работа по самообразованию

Данная работа может включать в себя:

- научно-исследовательскую работу по определенной проблеме;
- посещение библиотек, изучение научно-методической и учебной литературы;
- участие в педагогических советах, научно-методических объединениях;
- посещение уроков коллег, обмен мнениями по вопросам организации занятий, содержания обучения, методов преподавания;

Самообразование как процесс овладения знаниями тесно связано с самовоспитанием и считается его составной частью. Как понимать эту связь? В чем она заключается? Для сформировавшейся личности характерна тенденция к постоянному самоусовершенствованию, стремление развивать в себе определенные качества, искоренять отрицательное в поведении и чертах характера. Необходимо проделывать огромную работу над собой для того, чтобы осознавать наличие некоторых упущений в определенных областях и начинать работу по их искоренению. Для развития необходимо осознание того, что это развитие необходимо. Самовоспитание — кропотливый труд, который ведет к становлению достойной личности.

Содержание самовоспитания раскрывается через его функции:

- компенсаторная: реализуется в приобретении профессиональных знаний, умений, навыков, в расширении кругозора, усвоении новой информации;
- адаптирующая: позволяет преподавателю постоянно приспосабливаться к меняющемуся миру, новым условиям профессиональной деятельности;

Кроме того, для осознания связи между самообразованием и самовоспитанием необходимо знать принципы самовоспитания. К ним относятся:

1. Принцип развития: раскрывает неразрывную взаимосвязь развития личности в онтогенезе и ее непрерывного самообразования, зависимость уровня зрелости личности педагога от уровня его самообразования и самовоспитания. Этот принцип раскрывается через ряд установок:

- установка на проблемность в педагогической работе, которая формирует мотивы самообразования и самовоспитания;
- установка на самосознание, самооценку своей педагогической деятельности, стимулирующие ее улучшение;
- установка на личную значимость позволяет соотносить объективно существующую цель самообразования и самовоспитания с личностно-значимыми мотивами (познавательный интерес, стремление к успеху и др.).

2. Принцип самодеятельности реализуется через следующие установки:

- на целеполагание и целеустремленность, дающие возможность сознательно и систематично заниматься самообразованием и воспитанием;
- на планирование самообразования, позволяющее упорядочить его методы и приемы, обеспечить контроль;
- на самоорганизацию, которая основывается на таких качествах личности как воля, мотивационная и познавательная сферы, и в свою очередь стимулирует их дальнейшее развитие.

3. Принцип самоуправления реализуется через следующие установки:

- на самоконтроль;
- на саморегулирование;
- на индивидуализацию самообразования и самовоспитания;

- на мобилизацию, способствующую преодолению трудностей самообразования и самовоспитания;
- на коррекцию запланированных результатов работы над собой, изменение ранее намеченной программы в связи с уже достигнутыми успехами.

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Подводя итог, необходимо отметить, что самообразование, самовоспитание и самоуправление являются неотъемлемой частью развивающейся личности. Личность должна развиваться вместе с обществом. Многие тенденции развития диктует именно общество...

#### *Литература:*

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. — Казань, 1997. — 608 с.
2. Колбаско И. И. Учащимся О; самообразовании. Мн., «Нар.асвета», 1976. — 157 с.

# СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

## Семья и ее основные функции в воспитании здорового поколения

Раззакова Райхон Сайлаубековна, старший преподаватель;  
Матчанова Дилбар Юсупбаевна, преподаватель  
Ургенчский государственный университет имени Аль-Хорезми (Узбекистан)

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами. Именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которыми человек ощущает на протяжении всей своей жизни. В семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности.

Статистика свидетельствует, что переход к рыночной системе хозяйствования весьма болезненно отразился на состоянии семьи как социального института. Демографы фиксируют падение рождаемости, социологи отмечают рост числа асоциальных семей и предсказывают снижение жизненного уровня. Во все века семья испытывала потребность получать поддержку в воспитании своих детей. История свидетельствует, что когда люди жили большими семьями, то необходимые знания и навыки семейной жизни передавались от поколения к поколению естественно и буднично. [1. 62.] В современном индустриальном обществе семейные связи между поколениями нарушаются. Поэтому общество берет на себя заботу о передаче необходимых знаний о формировании семьи и воспитании детей. В настоящее время родителям необходима помощь со стороны профессиональных психологов, социальных работников, социальных педагогов и других специалистов в воспитании детей. В консультациях данных специалистов сегодня нуждаются не только неблагополучные, но и вполне благополучные семьи.

Существует несколько определений семьи. Во-первых, семья — это основанная на браке и (или) кровном родстве малая социальная группа, члены которой совместно проживают и ведут домашнее хозяйство, объединены совместными обязанностями по отношению друг к другу.

Во-вторых, семья — социальный институт, в котором устойчивая форма взаимоотношений между людьми. В рамках этих взаимоотношений осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение и первичная социализация детей, бытовой уход, образовательное и медицинское обслуживание и т. д. Семейно-брачные отношения известны человечеству с ранних лет. Уже в неолите (15–20 тыс. лет назад), когда по-

явился человек разумный, существовали общности людей, которые основывались на естественном половозрастном разделении функций (муж, жена), совместном ведении хозяйства и воспитании детей. При всех различиях семейных отношений, зафиксированных в истории, есть нечто общее, что объединяет все семьи. Это семейный образ жизни, в котором человечество нашло единственную возможность существовать. [4. 32] Ученые выделяют различные функции семьи. Мы остановимся на тех, которые касаются, прежде всего, воспитания и развития ребенка.

Репродуктивная функция (от лат. *productio* — самовоспроизведение, размножение, производство потомства) обусловлена необходимостью продолжения человеческого рода. В последние годы увеличились семьи, которые состоят из 2–3 человек. Дети, по высказыванию таких семей, ограничивают свободу родителей: в получении образования, в работе, повышении квалификации, реализации своих способностей. Установка на бездетность, к сожалению, не просто имеется, она все больше распространяется на супругов детородного возраста. Это характерно для европейских стран. Сокращение величины семьи происходит из-за следующих факторов: падение рождаемости; отделение молодых семей от родительских; увеличение семей с одним родителем в результате роста разводов, овдовений, рождения детей одинокими матерями; качество здоровья населения и уровень развития здравоохранения в стране. По оценке экспертов, 10–15% взрослого населения по состоянию здоровья не способны иметь детей из-за плохой экологии, аморального образа жизни, болезней, плохого питания и т. д.

Экономическая и хозяйственно-бытовая функция. Исторически семья всегда была хозяйственной ячейкой общества. Охота и хлебопашество, ремесло и торговля могли существовать, так как в семье всегда было разделение функций. Традиционно женщины вели домашнее хозяйство, мужчины занимались ремеслами. В век научно-технической революции многие стороны жизни людей (приготовление пищи, стирка, уборка, пошив одежды и др.) частично были переложены на сферу бытовых услуг. Экономическая функция была связана с накоплением богатства для членов семьи: приданое для невесты; калым для жениха; вещи передавались по наследству; страхование на свадьбу, на день совершеннолетия, накопление де-

нежных средств. Социально-экономические изменения, происходящие в нашем обществе вновь активизируют экономическую функцию семьи в вопросах накопления имущества, приобретения собственности, приватизации жилья, наследования и т. д.

**Функция первичной социализации.** Семья первая и главная социальная группа, которая активно влияет на формирование личности ребенка. Семья социальная микросреда и один из факторов социального воздействия. Она оказывает влияние на физическое, психическое и социальное развитие ребенка. Роль семьи состоит в постепенном введении ребенка в общество, чтобы его развитие шло соответственно природе ребенка и культуре страны, где он появился на свет. Обучение ребенка тому социальному опыту, который накопило человечество, культуре той страны, где он родился и растет, ее нравственным нормам, традициям народа — прямая функция родителей. [5. 26]

**Воспитательная функция.** Важную роль в процессе первичной социализации играет воспитание ребенка в семье. Родители были и остаются первыми воспитателями ребенка. Воспитание ребенка в семье — сложный социально-педагогический процесс. Вся атмосфера и микроклимат семьи влияют на формирование личности ребенка. Отец и мать проявляют заботу, внимание, ласку к своему ребенку, защищают от жизненных невзгод и трудностей. Личный пример родителей — важнейшее средство влияния на воспитание ребенка. Его воспитательное значение основывается на присущей детскому возрасту склонности к подражанию. Не имея знаний и опыта, ребенок копирует взрослых, подражает их действиям. Иногда опыт ребенка, приобретенный в семье, становится единственным критерием отношения ребенка к окружающему миру, людям. Правда, в некоторых семьях воспитание может быть деформированным, когда родители больны, ведут аморальный образ жизни, не обладают педагогической культурой и т. д. Конечно, семья воздействует на развитие личности детей не просто самим фактом, что есть семья, а благоприятным морально-психологическим климатом, здоровыми отношениями между ее членами. Рекреационная (восстановительная) и психотерапевтическая функция. Смысл ее заключается в том, что семья должна быть той нишей, где человек мог бы чувствовать себя абсолютно защищенным, быть абсолютно принятым, несмотря на его статус, внешность, жизненные успехи, финансовое положение.

Выражение «Мой дом — моя крепость» хорошо выражает ту мысль, что здоровая, неконфликтная семья — наиболее надежная опора, наилучшее убежище, где можно хоть на время укрыться от всех тревог внешнего мира, отдохнуть и восстановить свои силы.

Традиционная модель, когда жена встречала мужа у домашнего очага, безропотно снося все обиды и раздражение своего повелителя, уходит в прошлое. Большинство женщин сегодня тоже работают и приходят домой усталые. Полнее всего силы восстанавливаются в семейной обстановке, в общении с близкими, детьми. Семья — це-

лостное системное образование. В современных условиях одна из проблем, стоящих перед семьей — это адаптация (лат. *adapto* — приспосаблию) семьи в обществе, т. е. приспособление семьи к условиям жизни в современной среде (обществе). основной характеристикой процесса адаптации выступает социальный статус, т. е. состояние семьи в процессе ее адаптации в обществе.

Для определения социального статуса семьи нужно знать целый ряд ее структурных и функциональных характеристик, а также индивидуальных особенностей членов семьи. [7. 51]

Структурные характеристики семьи:

1. Наличие брачных партнеров (полная, формально полная, неполная).
2. Стадия жизненного цикла семьи (молодая, зрелая, пожилая).
3. Порядок заключения брака (первичный, вторичный).
4. Количество поколений в семье (одно или несколько поколений).
5. Количество детей (многодетная, малодетная).

**Индивидуальные особенности членов семьи.** К ним относятся социально-демографические, физиологические, психологические, патологические привычки взрослых членов семьи, а также характеристики ребенка: возраст, уровень физического, психического, речевого развития в соответствии с возрастом ребенка; его интересы и способности; образовательное учреждение, которое он посещает; успешность общения и обучения; наличие поведенческих отклонений, патологических привычек, речевых и психических нарушений.

Первый компонент социальной адаптации семьи — материальное положение семьи. Материальное благосостояние семьи, ее обеспеченность оценивается по нескольким количественным и качественным критериям. Это уровень доходов семьи, ее жилищные условия, предметное окружение (т. е. вещи, которыми владеет семья), а также социально-демографические характеристики ее членов, что составляет социально-экономический статус семьи. Если уровень доходов семьи, а также качество жилищных условий ниже установленных норм (величины прожиточного минимума и др.), вследствие чего семья не может удовлетворять самые насущные потребности в пище, одежде, оплате за жилье, то такая семья считается бедной, ее социально-экономический статус — низкий. Если материальное благосостояние семьи соответствует минимальным социальным нормам, т. е. семья справляется с удовлетворением базовых потребностей жизнеобеспечения, но испытывает дефицит материальных средств для удовлетворения досуговых, образовательных и других потребностей, то такая семья считается малообеспеченной, ее социально-экономический статус — средний. Существует множество типологий семьи: психологические, педагогические, социологические. Задачам деятельности социального педагога отвечает комплексная типология, которая предусматривает выделение **четырёх категорий** (типов) семей, различающихся по уров-

ню социальной адаптации в обществе. Разделяются типологии семьи:

1. Высокий уровень — благополучные семьи
2. Средний — семьи группы риска
3. Низкий — неблагополучные семьи
4. Крайне низкий — асоциальные семьи.

**Благополучные семьи** успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в поддержке социального педагога. Такие семьи за счет адаптивных (приспособление) способностей, которые основываются на материальных, психологических и других внутренних ресурсах, быстро приспосабливаются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. В случае возникновения проблем им достаточно разовой однократной помощи (консультации) социального педагога.

**Семьи группы риска** характеризуются наличием некоторого отклонения от норм (неполная семья, малообеспеченная семья и т. п.). Это снижает адаптивные способности таких семей. Они справляются с задачами воспитания ребенка с большим напряжением своих сил, поэтому социальному педагогу необходимо наблюдать за состоянием семьи и в случае необходимости предложить своевременную помощь.

**Неблагополучные семьи**, это те, которые имеют низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно (например, низкий уровень доходов семьи, неблагоприятный психологический климат, низкий уровень культуры в семье и т. д.). Такие семьи не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, малорезультативно. Для такого типа семьи не-

обходима активная и продолжительная поддержка со стороны социального педагога.

**Асоциальные семьи** — те семьи, где родители ведут аморальный, противоправный (нарушение закона) образ жизни и где жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям. Воспитанием детей в таких семьях, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадежными, полуголодными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя. Работа социального педагога с этими семьями должна вестись в тесном контакте с правоохранительными органами, а также органами опеки и попечительства.

Когда семья не обращается за социально-педагогической и психологической помощью (а она в ней нуждается), то к ней применяется такая форма работы, как патронаж. Патронаж — одна из форм работы социального педагога, представляющая собой посещение семьи на дому с диагностическими, контрольными адаптационно-реабилитационными целями.

В Республике Узбекистан патронажный опыт работы существует и реализуется педиатрическими службами, центрами социального обслуживания пенсионеров и инвалидов. Но медицинские и хозяйственно-бытовые услуги не исчерпывают возможностей патронажа, в его рамках могут осуществляться различные виды образовательной, психологической помощи, поэтому посещение семьи на дому является неотъемлемой формой работы и социального педагога. Наряду с патронажем следует выделить консультационные беседы как одну из форм работы с семьей. Наряду с индивидуальными консультативными беседами могут применяться групповые методы работы с семьей (семьями) — тренинги.

#### *Литература:*

1. Каримов И. А. Узбекистан, устремленный в 21 век. Т., Узбекистон, 1999.
2. Каримов И. А. Без исторической памяти нет будущего. Т., Узбекистон, 1999.
3. Каримов И. А. Наша высшая цель — независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа. Т., Узбекистон, 2000.
4. Азизходжаева Н. Н. педагогические технологии и педагогическое мастерство. Т., 2005.
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989.
6. Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогика. Учебное пособие. М., 2005.
7. Волынкин В. И. Педагогика в схемах и таблицах. М., 2007.
8. Идея национальной независимости: основные понятия и принципы. Ташкент. 2000.
9. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. М., 2001.
10. Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения. Учебное пособие. М., 1982.
11. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства. Учебное пособие. М., 2006.
12. Подласый И. П. Педагогика. Учебник. М., 2006.
13. Самоненко Ю. А. Психология и педагогика. Москва. 2001.

## Особенности применения метода наказания с младшими школьниками в семье

Шишкина Анастасия Сергеевна, магистрант  
Московский педагогический государственный университет

В каждой семье, где есть дети, родители знают, что с помощью поощрений и наказаний можно добиться дисциплинированного, ответственного поведения ребёнка. В наши дни среди педагогов и широкой общественности бытуют самые разные взгляды на использование поощрений и наказаний в воспитании детей. Одни считают, что надо как можно чаще наказывать и как можно реже поощрять, другие, наоборот, советуют чаще использовать поощрение, наказывать лишь изредка. Некоторые думают, что следует только поощрять, а наказывать совсем не надо. А есть и такие, кто убеждён, что истинное воспитание — это воспитание, без каких бы то ни было поощрений и наказаний. Видов и форм наказаний очень много, но какие же из них эффективные?

Проблемой наказания занимались многие великие педагоги: К. Д. Ушинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, Л. Н. Толстой, А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо и А. С. Макаренко.

Данная статья может быть интересна как школьным психологам, психологам-консультантам, педагогам (классным руководителям, учителям начальной школы), школьным социальным педагогам, так и каждому, кто планирует в будущем успешно реализовать роль родителя.

Значение наказаний в системе воспитательных воздействий весьма локально, они не принадлежат к числу воспитательных средств, которые нужны повседневно и на каждом шагу. В семье же, где сложились правильные взаимоотношения между взрослыми и детьми, можно обходиться без наказаний значительно больше. Наверное, отсюда и появляется убеждение, что в принципе, в идеале наказания не нужны вообще. Можно констатировать, что отношение к данному методу в семье наиболее спорно и противоречиво, поэтому проблема исследования применения наказания в семье в наши дни по-прежнему чрезвычайно актуальна.

В рамках практического исследования проблемы использования наказания в семье мы запланировали и реализовали различные виды деятельности: диагностическую (изучение отношения родителей к наказанию), просветительскую (расширение представлений родителей о формах наказания).

Для экспериментальной группы были выбраны родители учеников третьего класса общеобразовательной школы в городе Москве.

Мы использовали следующие методы: беседа, тестирование, опрос. Перед началом исследования мы поставили перед собой цель выявить отношение родителей к использованию наказания.

Родителям предлагалось ответить на вопросы разработанной нами анкеты и пройти тестирование «Опросник сти-

ля родительского воспитания АСВ Эйдмиллера и Юстицкиса» (вариант для родителей детей 3–10 лет).

По результатам опроса мы выявили, что ситуация в классе весьма благополучная, родители заинтересованы своими детьми, уделяют им достаточно времени, деятельность родителей нацелена на удовлетворение потребностей ребёнка, как материально-бытовых (в питании, одежде, предметах развлечения), так и духовных — прежде всего в общении с родителями, в их любви и внимании. В ходе обработки результатов мы выяснили, что практически все родители предъявляют к своему ребёнку выполнимые требования. Многие родители стараются обходиться без наказаний и используют максимум поощрений. Всего лишь в двух семьях было выявлено так называемое «жесткое обращение», которое подразумевает приверженность родителей к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения. Типичные высказывания родителей отражают их убеждение в полезности для детей и подростков максимальной строгости.

С помощью этого теста мы выявили стили воспитания в семьях.

Стиля гипопротекция придерживаются 27% родителей. Придерживаясь, этого стиля воспитания в семье складывается ситуация, при которой ребенок оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки», родителю «не до него». Ребенок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное.

Стиля гиперпротекции придерживаются 22% родителей. Таких родителей отличает, то, что они уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, и воспитание его стало центральным делом их жизни.

В остальных 50% в семьях нет перекоса в гипо- или гиперпротекцию.

Для исследования нам надо было узнать, насколько родители удовлетворяют потребности своего ребёнка.

Выяснилось, что в 38% семьях потребностям ребёнка потворствуют, что есть выполняют любой детский каприз.

Только в 5% семьях (одна семья) потребности ребёнка не учитываются. Девочке в этой семье явно не хватает эмоционального общения с родителями, при том, что она всегда боится быть наказанной.

В остальных семьях (55%) потребности ребёнка учитываются, но родители осознают, что из них важно, а что относится к капризам.

В ходе исследования мы также выявили уровень строгости санкций (наказаний) за нарушение требований ребёнком. Лишь в 16% семьях уровень санкций чрезмерен. Можно сделать вывод, что в этих семьях часто использу-



ется строгое наказание. В 22 % семьях показатель строгости санкций минимален. Эти родители предпочитают обходиться без наказаний. В остальных случаях (61 %) мы видим средний уровень строгости, что говорит, о грамотном применении наказания в семье.

После исследования отношения родителей к применению метода наказания мы изучили отношение младших школьников к этому методу.

Исходя из бесед с школьным классным руководителем, мы выяснили, что действительно, у некоторых детей в классе повышенная тревожность, немного неадекватное отношение к плохим отметкам, заниженный уровень самооценки, а результаты учебной деятельности гораздо ниже уровня остальных детей.

В рамках практического исследования проблемы использования наказания в семье мы запланировали и реализовали диагностическую деятельность (изучение отношения младших школьников к наказанию).

Представим ход и результаты диагностического исследования. Мы использовали следующие методы: беседа, опрос. Перед началом исследования мы поставили перед собой цель выявить отношение младших школьников к использованию наказания.

Нами была разработана анкета, ориентированная на практическое исследование отношения младших школьников к применению наказания в семье.

Проанализировав ответы детей, можно сделать вывод, что в целом ситуация в классе весьма благополучная. По итогам обработки результатов анкетирования только у двух детей выявилось отрицательное отношение к наказанию, что потом подтвердилось в беседе с ними. Эти дети боятся быть наказанными, это проявлялось в их поведении на уроке. Они всегда боятся отвечать неправильно, плачут из-за невысокой отметки, умоляют учителя не писать замечания в дневник, так как «дома мама будет ругаться».

Проведя параллель с результатами исследования отношения родителей к наказанию, можно сделать вывод, что дети, в семьях которых применяют строгое наказание и «жесткое обращение» боятся наказания и не хотят использовать этот метод со своим будущим ребёнком. В семьях, в которых наказание используется крайне редко, дети спокойно относятся к тому, что иногда «мама не разрешает им играть в компьютер». Но у двух детей из таких семей, наоборот, настолько снижен уровень риска быть наказанными, что они часто не соблюдают требования учителя в школе, зная при этом, что дома с ними ничего не сделают.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенно сти применения наказания в семье и выбор формы влияет на характер и на личные особенности ребёнка.

В ходе практики нами было разработано и проведено родительское собрание на тему «Применение наказания с младшими школьниками в семье».

На собрании мы выделили несколько видов наказания:  
— словесное наказание (угрозы, оскорбления, унижения, крики, ворчание и т. д.);

- физическое наказание (шлепки, порка ремнём, подзатыльники и т. д.);
- наказание изоляцией (стояние в углу, запираение в комнате, ванной, туалете, отказ от контакта и т. д.);
- наказание трудом (или, что еще парадоксальнее, уроками, чтением);
- наказание лишением (лишение прогулок, сладостей, компьютера и т. д.).

Вместе с родителями мы рассмотрели суть понятия наказания, проанализировали несколько интересных педагогических ситуаций и составили памятку «Как наказывать ребёнка».

#### Памятка для родителей

1. Будьте последовательны и объективны в оценке поступков и поведения ребёнка.
2. Помните об ответственности при выборе форм наказания.
3. Не спешите наказывать своего ребёнка, не разобравшись в ситуации, с чужих слов.
4. Не принимайте формальное решение о наказании (наказание должно быть действенным для ребёнка).
5. Уважайте ребёнка как личность, не оскорбляйте и не унижайте его.
6. Не бойтесь рассказывать своему ребёнку о своих проступках в его возрасте. Это сблизит вас, поможет ребёнку понять себя.
7. Требуйте от ребёнка говорить только правду, какой бы горькой она для вас ни была.
8. Защищайте своего ребёнка, если вы уверены в том, что он не совершал дурного поступка.
9. Наказывая ребёнка, придерживайтесь единой линии наказания среди членов семьи; не скрывайте его проступки от супруга(-и). Это может привести к потере вашего авторитета.
10. Будьте терпеливы в исполнении наказания, иначе ребёнок станет управлять вашим поведением.
11. В промахах и проступках сына или дочери не пытайтесь делать виноватыми других людей.
12. Наказывая ребёнка, не вспоминайте его прошлых проступков. Иначе он почувствует себя неполноценным.
13. Не захваливайте ребёнка, не льстите ему. Помните: хвала должна быть объективной!
14. Умейте дарить прощение! Принимайте ребёнка таким, какой он есть.

Любите сына или дочку, несмотря ни на что!

В заключении нужно сказать о том, что в настоящее время, вопрос о применении наказания является до сих пор очень актуальным, поскольку значение наказаний в системе воспитательных воздействий весьма локально, хотя они и не принадлежат к числу воспитательных средств, которые нужны повседневно и на каждом шагу. Однако большинство воспитателей употребляют их, в качестве доминирующих, не учитывая тот факт, что на сегодняшний день теория и практика воспитания располагает богатейшим арсеналом различных методов и приемов.

В нашей работе нам удалось доказать, что в наши дни среди воспитателей и широкой общественности бытуют самые разные взгляды на использование наказаний в воспитании детей.

Даже если придерживаться крылатых слов К. Д. Ушинского: «Если мы до сих пор применяем поощрения и наказания, то это показывает несовершенство нашего искусства воспитания. Лучше, если воспитатель добьется того, что поощрения и наказания станут ненужными», то без наказаний совсем обойтись очень сложно. В практической части нашей работы мы попытались очень доступно донес-

ти до родителей истинный смысл наказания и познакомить их с нехитрыми правилами использования этого сложного и неоднозначного метода.

В ходе исследования нам удалось доказать, что в наши дни в воспитании младших школьников без наказания обойтись нельзя. С поставленными задачами мы успешно справились. Овладение же искусством применения поощрений и наказаний требует и от педагогов, и от родителей немалых усилий. «Наказание — очень трудная вещь; оно требует от воспитателя огромного такта и осторожности», — подчеркивал А. С. Макаренко.

#### *Литература:*

1. Волков Б. С. Психология младшего школьника: учебное пособие. М.: Академический Проект, 2005. — 208 с.
2. Гипенрейтер Ю. Б. Продолжаем общаться с ребёнком. Так? — М.: Астрель, 2009. — 256 с.
3. Карбанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. — М.: Гардарики, 2004. — 320 с.
4. Строганова Л. В. Нравственные основы применения наказания к ребёнку: учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 56 с.

# ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

## Компьютерные технологии в системе образования

Гладышева Елена Николаевна, преподаватель  
Сыктывкарский лесопромышленный техникум

Приход компьютерных технологий на смену традиционной методике безусловно внёс коррективы в процесс обучения. А вот способствовали ли они усилению эффективности учебного процесса, как ожидалось? Не хочу упускать возможность рассмотреть, какие качественные изменения захлестнули педагогический процесс на уровне обучения студентов так необходимым информационным технологиям в контексте будущей профессиональной деятельности.

*1. Цифровые технологии активно входят в нашу жизнь, меняя её.*

Кнопочное воспитание, серфинг по социальным сетям, компьютерная зависимость от игр и Интернета — патологические факторы потерянного времени, столь необходимого для развития и образования. Опасное влияниепустопорожного использования компьютера для хорошего самочувствия или эйфории за планшетом заметно к подростковому периоду. Фактически можно наблюдать психологические и физические симптомы. По исследованиям, проводимым в нашем техникуме, 70% студентов — компьютерные геймеры, которые испытывают тягу к этому удовольствию и не могут вовремя остановиться. Устойчивая потребность в игре, отвлеченность от мира сверстников, раздражительность в семье не способствуют успешной социализации. Вследствие этого многие студенты испытывают затруднения в учебе, вплоть до проблем. Невиртуальный мир для них скучен, неинтересен и в рамки ненавистной для них реальности они не вписываются. Отклонения в эмоциональной сфере, невозможность прекращения увлечения в силу психологической зависимости, расхождение с нормами общества, бегство от реальности — причины дискомфорта современных студентов.

*2. Планета стремительно скатывается к киберфеодализму.*

Заносчивость IT-специалистов на фоне потускневших общих интеллектуальных способностей заметна не для всех. Талантливый преподаватель больше не заперт в пыльной аудитории техникума и может одновременно обучать сотни тысяч студентов, при этом компьютерные технологии позволяют ему давать хорошую обратную связь — оценивая, например, ход прогресса своих питомцев. В отлаженной системе дистанционного обучения есть ли место оценке нравственных прорех обучающихся. Или автоматизация процесса не превращает его участников в биоро-

ботов со своим набором функционала в профессиональной или служебной иерархии.

Очевидно, что зарождается контур новой аристократии и узкая прослойка мастеров для обслуживания этой структуры. Вписываются ли в этот сценарий тысячи будущих безработных? Самых талантливых будут, вероятно, отбирать ещё в школах и забирать «наверх», в гипозелит. Для остальных легальные социальные лифты будут наглухо заколочены. В классе потребления в том объеме, который преподносит общество, знания будут не востребованы. И подрастающее поколение это понимает.

*3. Вырождение специалистов, обучающих ремеслу.*

Так уж сложилось, что рано или поздно образовательные учреждения покидают профессионалы. Выгорание или бедственное положение системы образования тому причиной, но в последнее время текучка кадров стала заметна. Бескорыстие трудоголиков сменилось безответственностью молодых, посторонних для образования, людей. Новые учителя уже не будут такими — они выросли в другой формации, где в порядке вещей то, что человек человеку волк, что без денег нет работы, что если не ты — то тебя. И, как дети своей эпохи, они не смогут вести себя так, как уходящее во тьму поколение, которое добивалось эффективности учебного процесса без мультимедийных подходов.

Современный подход к преподаванию преследует совершенно другие цели. И тут целый комплекс так называемых «помех»: отсутствие интереса у самого педагога, не совсем качественный выбор учебников (или их отсутствие), и как результат — непонимание предмета студентами. Какие еще профессии надо уничтожить в угоду беснующемуся невежеству? В результате дестабилизирующей деятельности по развалу образования имеем профессиональную деформацию личности преподавателей, энергичное безвекторное сословие менеджеров от образования, утраченное впечатлительное и доверчивое отношение к учителю, иронию ослабления внимания к работе... Технический помощник, компьютер, интенсивно влияет на процесс... деградации. Наглядно-образное мышление не переходит в фазу абстрактного и апатичное отношение к наглядности сопровождается лениво-вальяжным слабоумием многих представителей молодежи. Если требовать активность на каждом уроке от студента, что предполагает интерактивная среда

и современные информационные технологии, какова будет реакция обучающегося? Вот и я того же мнения. Человек даст слабину и будет отвлекаться в целях защиты от усталости. А студент тем более включит задний ход.

Компьютер высвободил время для диалога со студентом. Но заинтересованное общение предполагает разносторонность интересов преподавателя, грамотную речь и соответствующие приемы поведения, доброжелательность контакта. Учителя, перешагнувшие порог образовательных учреждений в новом качестве, уже воспитывались в технической среде, и кроме медиаграмотности не могут предложить современным детям ничего.

#### 4. «Эффект Google».

Студенты, страдающие от «эффекта Google» уверены, что знания им не нужны, поскольку любая информация находится на расстоянии клика. При этом заболеванию подвержены даже те, кто не разделяет подобного убеждения — мозг просто отказывается запоминать информацию, независимо от человеческой воли.

#### 5. Риски использования информационных технологий.

Из-за положительного отношения к техническому другу, который прочно завоевал популярность в образовательных кругах, происходит недооценка сопряженных с использованием компьютера рисков.

Нарушения в работе памяти, концентрации внимания, депрессивные состояния, апатичное или девиантное поведение студентов — негативные последствия деятельности по формированию готовности к самообразованию, к работе в современной информационной среде. Заметные отклонения в здоровье из-за длительных нагрузок за компьютером испытывают студенты, которые также имеют затруднения в учебе.

Надежды на реализацию дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий не оправдались. Для организации внеаудиторной самостоятельной работы многие преподаватели выбирают проекты, которые требуют больших затрат времени. Студенту проще отмахнуться от такой работы, заменить ее на плагиат из Интернета, скопировать готовые рефераты и презентации на заданную тему, поскольку они в свободном доступе, или сделать выбор в пользу свободного от учебных задач досуга за компьютером.

Прививание эгоцентрической картины мира, тотальная индивидуализация обучения ведут к ограничению вербальной коммуникации, отсутствию прямого межличностного контакта при передаче информации посредством сетевых технологий, снижают способность к коллективной образовательной и социально-ориентированной деятельности. Ухудшение навыков социализации, изменение привычного характера коммуникативных процессов приводит к формированию нового типа социальных отношений и механизмов поведения. Уровень психического благополучия у студентов определяется взаимодействием неблагоприятных факторов среды и системой защитных психических механиз-

мов, обеспечивающих эффективную адаптацию и развитие. Возможность построения модели деятельности участников образовательной среды без риска для здоровья зависит от нескольких составляющих: отказ от интоксикаций своего разума, наличие культуры и интеллекта, исключение искаженных образцов поведения. На текущий период воспитание молодых людей строится по схеме стимулирования инфантильного поведения, иными словами, искусственно затягивается процесс наступления социальной зрелости. Пик физической и интеллектуальной активности преодолевается без потрясений для государства из-за социального инфантилизма населения.

Легкость представления и доступность информации онлайн подтверждают склонность людей находить изощренные способы для использования ресурсов сети в корыстных целях. Безобидные упражнения студентов ушли в тень, с не меньшим успехом их компьютерная грамотность может быть применена в несколько иных целях. Причины появления и распространения такого рода услуг, с одной стороны, скрываются в психологии человеческой личности и ее теневых сторонах (зависти, мести, тщеславии непризнанных трудов, невозможности конструктивно применить свои способности), с другой стороны, обусловлены отсутствием аппаратных средств защиты и противодействия со стороны операционной системы персонального компьютера. Превратив свои жизни в компьютерный квест, наши IT-отличники наводят порядок на просторах сети, вторгаются в личное пространство людей, проводят вирусные атаки, способствуют ложной интерпретации информации, изумляют своими поведенческими реакциями, вероломно уничтожают массивы информации, избирательны только к собственным интересам... Нищета эмоционально-ценностной сферы студентов, бездуховность, отсутствие нравственной зрелости, чести и достоинства уверенно изыскивают способы легкого добывания средств для жизни. Случаи злоупотребления технологиями, несанкционированный доступ и раскрытие конфиденциальной информации, другие правовые нарушения компьютерной целостности данных происходят всё чаще с участием студентов. Намечились опасные тенденции процесса информатизации общества, идут сдвиги в пользу киберпреступности в преуспевающей в этой области учащейся молодежи.

Ориентация информационно-коммуникационной предметной среды на потребности конкретного студента позволяет ему самому определять свою образовательную траекторию. Основным условием обеспечения физического, психического и социального благополучия студентов в условиях такого обучения является, в том числе, и предотвращение возможных негативных последствий использования IT-технологий.

#### 6. Эффект «затягивания» гиперссылок.

Определенные трудности и негативные моменты могут возникнуть на почве применения современных мультимедийных средств информационно-коммуникационных технологий в системе традиционного и открытого образования.

В частности, некоторые обучаемые зачастую неспособны воспользоваться той свободой, которую предоставляют мультимедийные материалы, основанные на гипертексте.

Часто запутанные и сложные способы представления могут стать причиной отвлечения пользователя от изучаемого материала из-за различных несоответствий. К тому же, нелинейная структура мультимедийной информации подвергает пользователя соблазну следовать по предлагаемым ссылкам, что может отвлечь обучаемого от основного русла изложения учебного материала. Колоссальные объемы информации, представляемые мультимедийными приложениями, также могут отвлекать внимание в процессе обучения. Использование мультимедиа как способа одновременного представления образовательной информации разными способами и видами информации «размывает» способность ее анализа в части приоритета и может привести к доминированию вторичной информации. Наряду с этим, такое представление информации исключает возможность использования других способов получения информации (тактильное, обоняние, осязание). Следовательно, современные образовательные ресурсы должны не только представлять знания, но и обеспечивать контроль усвоения знаний.

*7. Негативное воздействие на формирование личности.*

Перспективы развития личности в информационном обществе оказались не очень радужными.

Чтобы избежать потерь, которые неизбежно скажутся на качестве формирования личности специалиста с точ-

ки зрения не только его профессионально-практической, но и социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика человека необходимо прекратить практику свертывания социальных контактов, опосредованное социальное взаимодействие и общение, индивидуализм... Без развитой практики диалогического общения мы упустим саму возможность формирования творческого мышления.

Наблюдаются определенные негативные явления и в информационно-телекоммуникационной сфере, которые требуют в процессе образования сформировать у обучающегося механизмы защиты психики, сознания, духовной жизни от информационных манипуляций и агрессии массовой культуры, воздействия недостоверной, ложной информации или дезинформации.

В заключение можно сказать, что ключевыми моментами в информатизации образования, на современном этапе, являются личностно-ориентированный характер содержания образования, активное использование творческой деятельности студента по формированию и представлению нового знания, опыта в решении ситуационных задач, развитие эмоционально-ценностной сферы студента, формирование стремления к сотрудничеству и навыков групповой деятельности. В срочном порядке необходимо подтягивать уровень образовательных навыков к образцам советской школы, иначе студенты не смогут осваивать профессиональный минимум. И заниматься просвещением родителей о последствиях компьютерных нагрузок на ребенка.

## Учебные компьютерные программы, моделирующие сложение колебаний

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент

Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (Удмуртская Республика)

*В статье рассмотрены виртуальные лаборатории двух типов: позволяющие проводить опыты с реальной экспериментальной установкой и при ее отсутствии. Указаны их преимущества. Приводится пример виртуальной лаборатории второго типа, предназначенной для экспериментального изучения сложения взаимно перпендикулярных механических колебаний. Также рассмотрена еще одна обучающая компьютерная программа для изучения сложения колебаний, происходящих вдоль одного направления, которая не является виртуальной лабораторией в полном смысле этого понятия.*

**Ключевые слова:** виртуальные лаборатории, колебания, обучающая компьютерная программа, сложение колебаний, демонстрация опытов, учебные компьютерные программы, учебные компьютерные модели, обучение физике.

Современное образование предполагает обучение через Coursera, использование eLearning, Mobile Learning, UoPeople и других онлайн-институций, вебинаров и т. п. Все это постепенно входит в состав глобальной образовательной парадигмы. MOOC-обучение (Massive Open Online Courses, массовые лекции из открытых источников [4]) хорошо подходит для передачи на занятиях идей,

формул и других теоретических знаний. Но для полноты освоения многих учебных дисциплин нужны практические занятия, что привело к возникновению виртуальных лабораторий. В eLearning в основном преподаются теоретические дисциплины. Следующий этап, возможно, предполагает развитие онлайн образования, включающего и практические области.

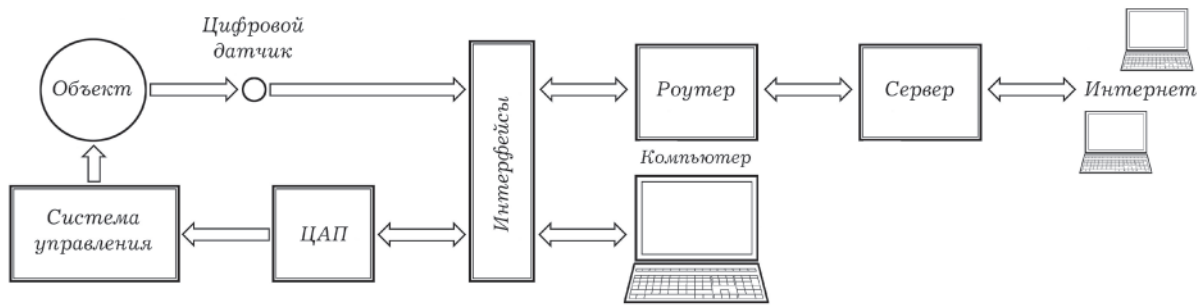


Рис. 1. Один из вариантов схемы лабораторной установки с удаленным доступом

Виртуальная лаборатория представляет собой программно-аппаратный комплекс, позволяющий проводить опыты без непосредственного контакта с реальной экспериментальной установкой или при полном ее отсутствии. В первом случае имеется в виду лабораторная установка с удаленным доступом, в состав которой входят реальные приборы, программно-аппаратное обеспечение для управления этой установкой и оцифровки полученных данных, а также средства коммуникации (рис. 1). Во втором случае все процессы имитируются с помощью компьютера. Иными словами, под виртуальными лабораториями обычно подразумевают два вида программно-аппаратных комплексов: 1) лабораторную установку с удаленным доступом (комплекс дистанционной лаборатории); 2) программное обеспечение, позволяющее моделировать лабораторные опыты (виртуальные лаборатории в узком смысле).

Виртуальные лаборатории помогают:

- готовиться к реальным лабораторным работам;
- компенсировать отсутствие соответствующих условий, материалов, реактивов и оборудования;
- осуществлять дистанционное обучение;
- самостоятельно изучать учебные дисциплины;
- осуществлять научную работу.

Преимущества виртуальных лабораторий:

- отсутствие необходимости приобретения дорогостоящего оборудования и реактивов;
- возможность моделирования процессов, протекание которых принципиально невозможно в лабораторных условиях;
- возможность проникновения в тонкости процессов и наблюдения происходящего в другом масштабе времени;
- безопасность;
- возможность быстрого проведения серии опытов с различными значениями входных параметров, что часто необходимо для определения зависимостей выходных параметров от входных;
- экономия времени и ресурсов для ввода результатов в электронный формат;
- возможность использования виртуальной лаборатории в дистанционном обучении, когда в принципе от-

сутствует возможность работы в лабораториях учебного заведения.

В этой статье мы рассмотрим примеры созданных нами виртуальных лабораторий, в которых вообще не используются физические приборы, а объектами исследования являются компьютерные модели реальных тел, процессов или явлений. Такие лаборатории — это своеобразные обучающие компьютерные программы, основная задача которых продемонстрировать учащимся закономерности колебаний посредством их визуализации [2; 3].

В первой программе объект, совершающий колебания, учащиеся непосредственно не наблюдают (рис. 2), они видят лишь графики и параметры складываемых колебаний (в правой части окна приложения) и результат такого сложения (в левой части окна). Считается, что складываемые колебания происходят вдоль одного направления. Приложение позволяет наблюдать результат сложения максимум пяти колебаний (рис. 3), для каждого из которых наблюдатель должен задать амплитуду, частоту и начальную фазу колебания. Кроме графика самого результирующего колебания (зависимости смещения тела от времени), на экран выводится также его спектр. Предусмотрено изменение масштабов графиков колебаний. Таким образом, программа обеспечивает проведение теоретического исследования математической модели, реализованного с помощью компьютерных средств автоматизации.

Вторая компьютерная программа позволяет продемонстрировать учащимся результаты сложения двух взаимно перпендикулярных механических колебаний (рис. 4). Приложение имеет четыре окна: окно для визуализации движения колебательной системы; окно для вывода траектории движения колеблющегося тела; окно для вывода графиков, характеризующих складываемые колебания; окно для размещения элементов управления компьютерной моделью. В этом случае образная модель (изображение тела, прикрепленного с помощью пружин к стенкам коробки) имитирует поведение реального объекта, а ее движение сопровождается синхронным выводом графиков зависимостей характеристик движения (координат колеблющегося тела и проекций его скорости и ускорения) вдоль вертикального и горизонтального направления. Изменяя параметры модели с помощью элементов

управления, наблюдатель имеет возможность проводить полноценные виртуальные эксперименты, которые яв-

ляются полными аналогами опытов с реальным объектом (рис. 4, 5, 6).

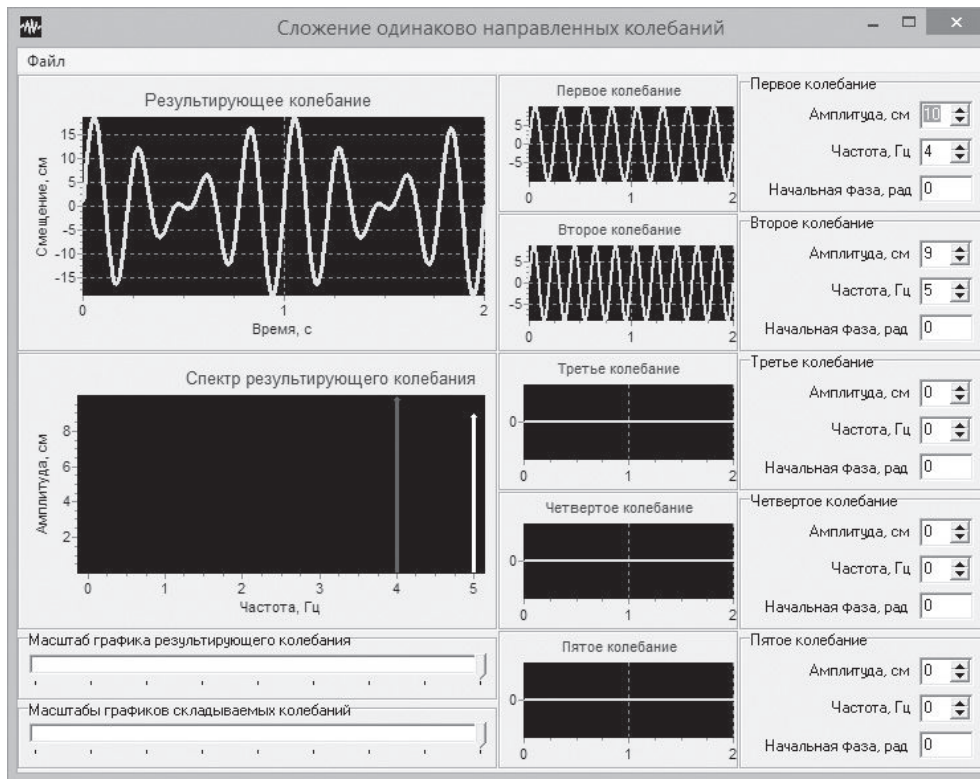


Рис. 2. Сложение двух колебаний, происходящих вдоль одной прямой

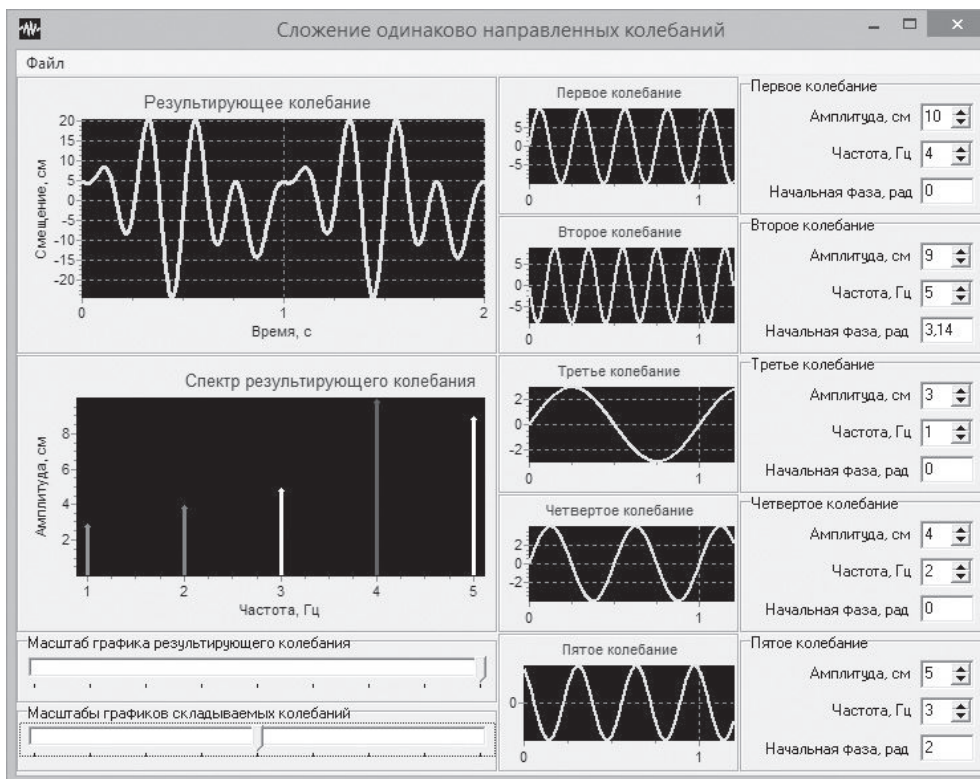


Рис. 3. Сложение пяти колебаний, происходящих вдоль одной прямой

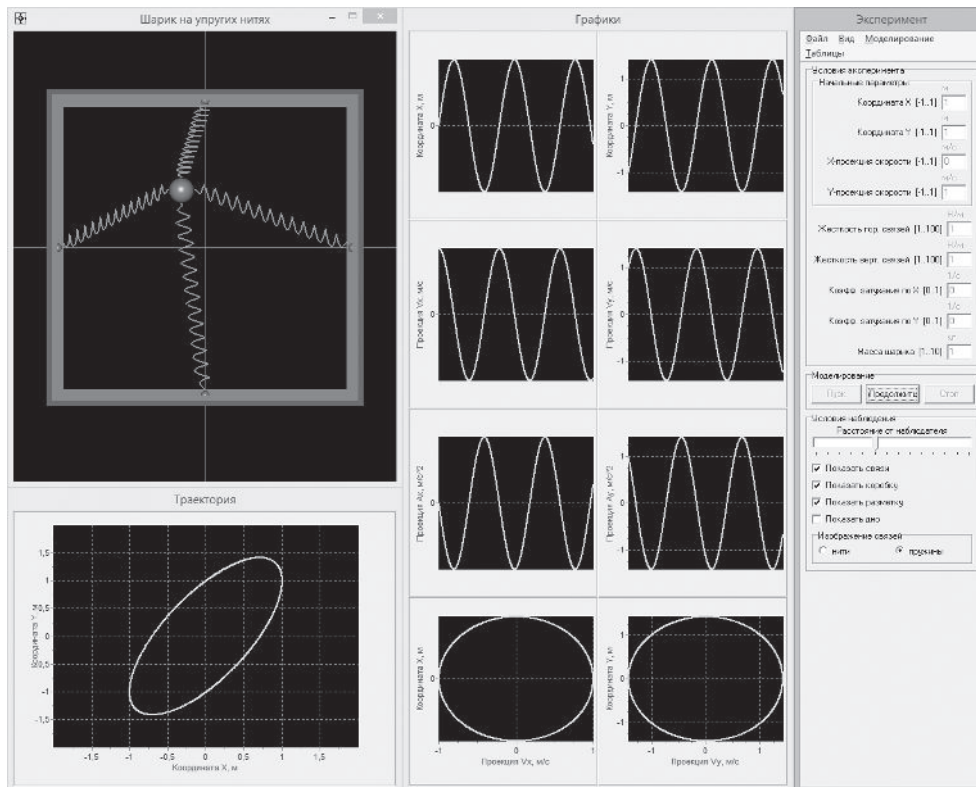


Рис. 4. Сложение двух взаимно перпендикулярных колебаний одной частоты

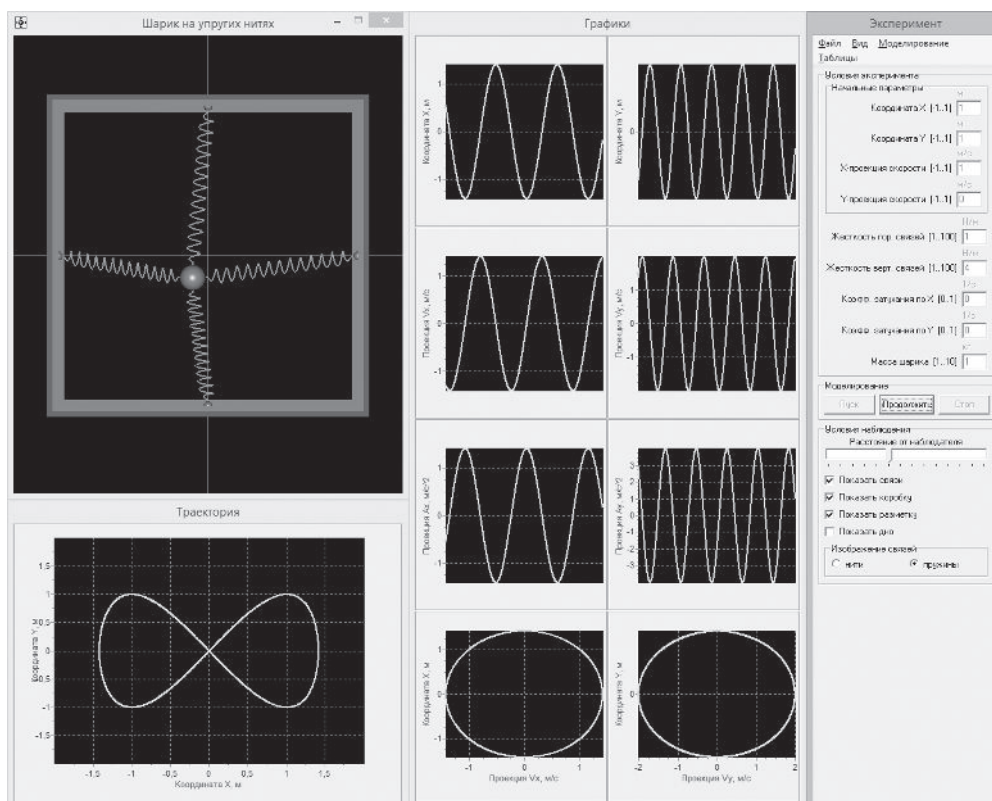


Рис. 5. Сложение двух взаимно перпендикулярных колебаний разных частот

Можно сказать, что рассмотренные выше программы являются не обычным электронным дополнением к традиционному учебнику по физике, а представляют собой настоящую лабораторию для индивидуальной или коллективной интер-

активной работы обучающихся с математической моделью изучаемых физических явлений или процессов. Работа с такими программами похожа на небольшое научное исследование, в котором учащимся предлагается активная роль [1, с. 5].



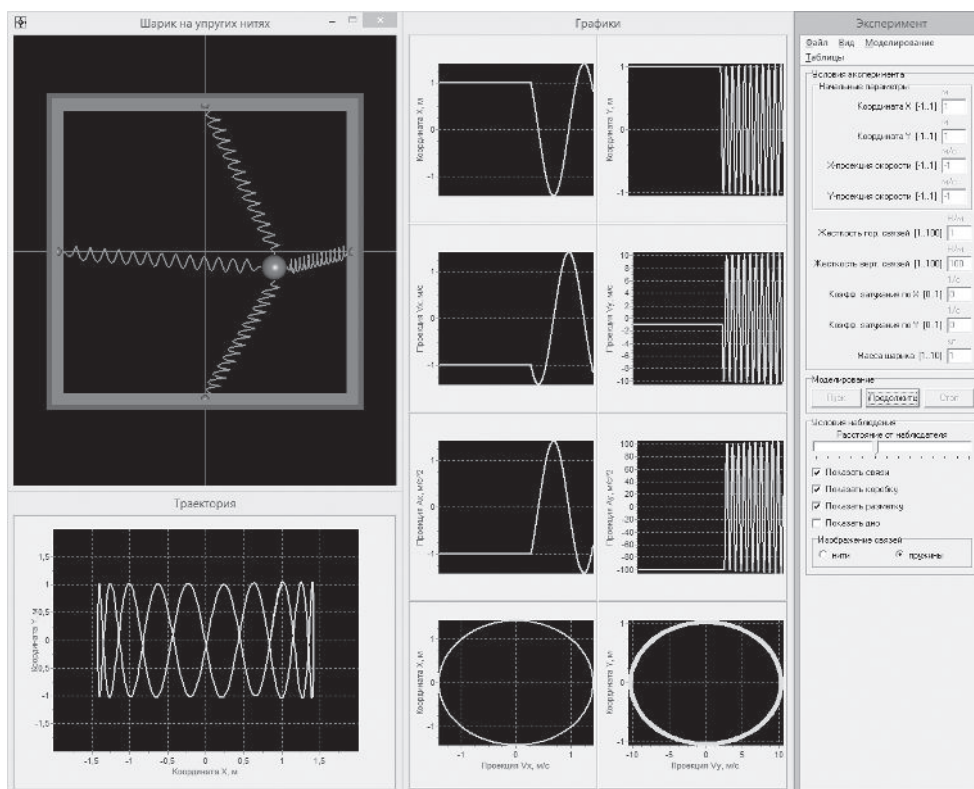


Рис. 6. Сложный вид траектории тела, участвующего в движении, которое является результатом сложения двух взаимно перпендикулярных колебаний

#### Литература:

1. Бутиков Е. И. Физика колебаний: Лаборатория компьютерного моделирования: Учебное пособие / Е. И. Бутиков. — СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2008. — 150 с.
2. Данилов О. Е. Использование компьютерных моделей маятников при изучении механических колебаний / О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2015. — № 7. — С. 40–47.
3. Данилов О. Е. Применение 3D-моделирования в учебном вычислительном эксперименте / О. Е. Данилов // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 4–5. — С. 5–8.
4. Данилов О. Е. Решение проблемы отсутствия мотивации к обучению у учащихся при дистанционном обучении / О. Е. Данилов // Педагогика высшей школы. — 2016. — № 1. — С. 35–38.

## Grammar Structures: Origins and Theoretical Basis

Khodjaeva Shakhnoza Abdugarimovna, teacher  
Uzbek State World Languages University (Uzbekistan)

Ходжаева Шахноза Абдукаримовна, преподаватель  
Узбекский государственный университет мировых языков (Узбекистан)

The very logic of grammatical studies, and in particular in the field of cognitive linguistics, makes syntaksistov and morphology to apply to the search of those or other concrete solutions to the semantic classification of vocabulary. In this regard, within the framework of the transformation of the traditional syntax emerged special direction of lexical and grammatical research that demonstrates an extremely strong de-

pendence of the transformation of syntactic structures of their lexical content. In a sense, an extension of the same idea is the grammar structures Ch. Fillmore (Fillmore, Kay 1992), in which the emphasis is not so much on the description of the semantics of certain (syntactic) structures, but rather on a detailed analysis of lexical and semantic restrictions on filling all possible “places” in each such design. Since the concept

of “design” is the foundation of all our work, in this chapter we will try to present the main stages evolved the concept of “design” in the overall paradigm of linguistic analysis, starting with the most classical, traditional treatments and finishing in a sense innovative views on the structure expressed by representatives of construction grammar (Fillmore 1990, 1992; Kay 1992, 1997; Goldberg, 1995, etc.). This approach will allow us to enter and use the term “design” a new understanding which has arisen on the basis of cognitive linguistics theories, which will be considered in the review part of our work. We also trace what research served as a prerequisite to the emergence of the theory of grammar structures, the product of which is a new understanding of the structure as a structural unit of language with its own semantics. Taking into account certain non-triviality of certain provisions of the grammar structures of no small importance to the assessment of the semantic structure of the verb, verb categories, sochetnostnyh potencies verb associated with the concept of transition/intransitivity and causative, and the dependence of all the above factors on the construction of a model in which it is integrated. [1. c. 525]

The concept of “design” with an ulterior motive is one of the central places in linguistic theory, and theoretical importance of this is justified and confirmed by time. Design has always been an integral part of the traditional linguistic analysis, used by scientists as the basic structural unit for the investigation of the grammatical structure of sentences. In the early stages of development of transformational grammar (Chomsky 1957, 1965), however, there has been some re-evaluation of this concept, but the design has retained its central status; and within the structure of the constituents of grammars (we are among them, and transformational and generative grammar) under construction refers to the structure of phrases (groups of words: noun phrase, and so forth.), forming an offer.

Thus, we can confidently assert that the theory of grammar structures clearly repelled from the accepted traditions and, above all, from the syntax of Chomsky, that did not stop him later “canceled” design, recognizing their epiphenomenon flax — which introduces the general rules (Chomsky 1981: 92). There are two basic types of syntactic units that fall under the definition of “design”:

1. the phrase (in Russian tradition), or a group name, etc. (Understanding, grafted the Russian school of transformational grammar of Chomsky);

2. a proposal that “advocate for any interpretation in terms of syntax as the grammatical form of construction, i. e., as the grammatical structure (Smith, Burlakov, Pocheptsov 1981: 100). [2. C. 313]

It should also mention that the presence of predicative related grammatical subject and predicate, many researchers consider a mandatory offer property. These offers are classified as members of the principal, because they form the basis of predicative offers its “constructive minimum” (Susov 2000). But at least some constructive researchers include, but are subject and predicate, and complement, i. e. in addition

to the subject and predicate in a judgment or sentence is included also the object. The constructions objectless, intransitive (in the broad sense) verbs not supplement the position of (otherwise expressed, it is represented by zero).

So every sentence — is certain syntax. “The design of the marking proposal — it has lost its imagery of a dead metaphor, but the idea behind this name reflects some really existing features of the phenomenon. Referring again to the metaphorical meaning of the expression, you can specify that, like any other construction, the proposal has bearing structural framework ...» (Smith, Burlakov, Pocheptsov 1981: 207).

One nice feature of language is its flexibility and mobility of the system in relation to the needs and problems of speech communication. In the lexicon of this quality manifests itself in possibilities of the formation of new words and use in a figurative sense, exist in a wide range of opportunities combination of lexical meanings of words. In the syntax — the possibility of construction of a large, but the words of quantitative restrictions and inventory based on quantitatively small (compared with the dictionary/lexicon) set of grammatical rules of a virtually unlimited number of infinitely diverse offerings. But if in the direction of increasing the size and composition of the proposed structural limits may be wide enough, the opposite direction of coagulation procedure is clearly limited. That limit is determined elementary proposition. At minimum composition, simple in grammatical structure and content of “predicative Mono” (Structure 1975 Dmitrieva 82) will correspond to the notion of structural scheme proposals. The structure was built on the block diagram with explicit implementation of the structural components in the circuit (and only them), is called an elementary sentence or clause. [3. C. 366]

Constructions of interest to our study are a simple sentence structures. According to the data on the types of simple or small, the clauses laid down in the modern English grammar, allocate a total of seven major types of simple sentence structures (Here and below we use the traditional notation proposed by J. Greenberg (Greenberg 1963), where S — the subject or the first syntactic octant about the complement, V — predicate etc. The designations introduced by J. Greenberg, has repeatedly been criticized, the main objection was that Greenberg mixes the sentence and part of speech This criticism is valid, so it is useful to note that S, O, the V is used as the symbols, they do not want to change because they have already become a tradition):

1. S + V: I/yawned;
2. S + V + O: V opened/door;
3. S + V + C: I/AM/ready;
4. S + V + A: I/go/to London;
5. S + V + O + O: I/give/him/pen;
6. S + V + O + C: I/have/my shoes/wet;
7. S + V + O + A: I/set/box/on the floor. (Crystal 1995: 221) [4. C. 134]

Extended typological set of designs, which gives us a dynamic syntactic processes language, ranging from the most

protodoricheskikh syntactically complete, basic, hierarchical “high” as well as broader in meaning structures (endocentric, ekzotsentric, transitional design, intransitive construction, active, accusative, ergative, causative structure) to smaller, individual cases, but at the same time enriched with additional features (multi-valued structure, the structure with the objective proactive definition, design type “Yes ... but..” absolute design, connecting structures, comparative design, object-predicate and the subject-predicate structure, complex designs, designs with desemantised noun object infinitive construction with introductory it, connecting structures with the trade union refinement, design for + N, with secondary predication design, construction with phrasal verbs, etc.). [5 c. 143]

However, returning to the basic mono predicative constructions of modern English language, it is necessary to highlight that for the majority of people who speak English, the construction type of the subject + verb predicate + di-

rect object (SVO) will be seen as the most protodoricheskaya structure of an English sentence, for example: Lisa She destroyed her bike. The fire damaged the bedroom. Bob washing dishes; Eugene read the novel. The child loves these cookies, etc. [6. С. 525]

As noted IP Susov “aspect of the syntactic structure is divided on aspects such as syntax-constructors characterizing the composition and communication design elements of the proposal, and linear syntax, which characterizes the order of the structural elements relative to each other” (Susov 1975: 63). Empirically found that the six logically possible types of word order or simple sentence structures invariants, including subject, predicate (verb) and the object, not uniformly distributed in the languages of the world: SOV, SVO, VSO, VOS, OSV and OVS. Invariant manner linearizing designs with its predominant SVO cells in about half the world's languages, including, and in English.

#### References:

1. Apresyan Y. D. On the construction of the language to describe the syntactic properties of speech // the problems of structural linguistics. — M., 2005. — 525 p.
2. Apresyan Y. D. Modern methods of studying the values and some of the problems of structural linguistics. — In the book: Structural Problems linguistic. — M, 2004. — 313 p.
3. Apresyan Y. D. Lexical Semantics. — M: Science, 2004. — 366 p.
4. Arutyunova N. D. proposal and its meaning. — M: Science, 2006. — 134 p.
5. Bakhtin V. P. The lexical-semantic compatibility of prepositions in grammatical constructions. — M., 2005. — 143 p.
6. E. Benveniste. General Linguistics. — B.: BGK them. I. A. Boduena de Courtenay, 2004. — 525 p.

*Научное издание*

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

IX Международная научная конференция  
(г. Санкт-Петербург, июль 2016)

Сборник статей

*Материалы печатаются в авторской редакции*

Дизайн обложки: *Е. А. Шишков*

Верстка: *О. В. Майер*

Издательство «Молодой учёный», г. Санкт-Петербург

Подписано в печать 24.07.2016. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,5. Уч.-изд. л. 8,5. Тираж 300 экз.

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