АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник статей
по итогам
Международной научно практической конференции
10 сентября 2019 г.

Стерлитамак, Российская Федерация
Агентство международных исследований
Agency of international research
2019

УДК 00(082) + 37 + 159.9 +316.6
ББК 94.3 + 88 +60 + 74
И 665

Ответственный редактор:
Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук, доцент.
В состав редакционной коллегии и организационного комитета входят:
Бабаян Анжела Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор
Баишева Зиля Вагизовна, доктор филологических наук, профессор
Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент
Епхиева Марина Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ
Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
Кленина Елена Анатольевна, кандидат философских наук, доцент
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор
Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук, доцент
Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАЕН
Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук, профессор
Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук, доцент
Шилкина Елена Леонидовна, доктор социологических наук, профессор

И 665
ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Калуга, 10 сентября 2019 г.). - Стерлитамак: АМИ, 2019. - 69 с.

ISBN 978-5-907235-23-6

Сборник статей подготовлен на основе докладов Международной научно-практической конференции «ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ», состоявшейся 10 сентября 2019 г. в г. Калуга.

Научное издание предназначено для докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений, а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Авторы статей несут полную ответственность за содержание статей, за соблюдение законов об интеллектуальной собственности и за сам факт их публикации. Редакция и издательство не несут ответственности перед авторами и/или третьими лицами и/или организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Издание постатейно размещёно в научной электронной библиотеке elibrary.ru по договору № 1152-04/2015К от 2 апреля 2015 г.

ISBN 978-5-907235-23-6

© ООО «АМИ», 2019
© Коллектив авторов, 2019

Айтымбетов Н. З.
преподаватель кафедры физики
Каракалпакского Государственного Университета имени Бердаха

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты реализации междисциплинарной интеграции в педагогическом вузе, принципы формирования профессиональных компетентностей посредством интегрированных курсов (на примере общей физики).

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, междисциплинарная интеграция.

В исследование процессов интеграции важный вклад вносит, синергетика, в центре внимания которой – «совместное действие», возникновение нового, рождение и перестройка структур, самоорганизация, становление. Синергетика как направление междисциплинарных исследований дает возможность обосновать закономерность интегративного подхода. Значимым для нашего исследования является принцип формирования целого из частей, новый способ построения сложной структуры из более простых образований. Целое не равно сумме частей, из которых оно составлено. Целое – качественно иное, оно влияет на элементы и изменяет их. Идет трансформация всех составляющих путем их согласования, возникает корреляция между элементами. В синергетике это представление обретает форму приницпа единства через разнообразие. Синергетическая закономерность заключается в том, что целое развивается быстрее составляющих его частей, поскольку продуктивнее развивается вместе.

Обновления содержания физического эксперимента должно быть подчинено достижению главной цели – развитию личности обучающегося.

Овладев под руководством преподавателя приемами познавательной деятельности и поняв их интегративную роль, студент может затем самостоятельно применять их в условиях, не заданных обучением, перестраивать по собственной инициативе, находить новые приемы, использовать их при самостоятельных исследованиях. Все это повышает интерес к учению, делает его более увлекательным, приводит к продуктивным результатам, что, несомненно, влияет на формирование личности студента: качеств его ума, потребностей в овладании знаниями, стремление к их практическому использованию [1, с. 3-6].

Возможности физического эксперимента таковы, что он может внести существенный вклад и в когнитивное, и в психосоциальное развитие студента, при этом необходимо таким образом модернизировать физический эксперимент, чтобы он способствовал как развитию интеллекта студента, так и его психосоциальному развитию.

Сложный процесс научного познания окружающего мира начинается с непосредственного или опосредованного чувственного познания, но подлинно научный характер он приобретает лишь тогда, когда исследователь на основе результатов чувственного познания создает модель изучаемого явления, находит ее свойства и закономерности, получает из них логические следствия. Если эксперимент подверждает

наличие полученных выводов то это означает, что построенная модель достаточно точная, правильная и ею можно пользоваться для дальнейших исследований, если же некоторые следствия не подтверждается на практике, то это означает, что требуется уточнение, корректировка данной модели или же замена ее другой [2, с. 78].

В настоящее время модели широко используются в науке, технике, производстве, в обучении различным предмета либо с целью замены рассматриваемого объекта в реальном или воображаемом процессе.

Традиционно наиболее иллюстративным образным моделью считается рисунок. Он способствует созданию ярких, красочных представлений об изучаемом объекте, воспроизводит, сохраняя черты наглядной картины, наиболее устойчивое, существенное в предмете как типичном представителе целого класса однородных предметов (горизонтальная опора, наклонная плоскость, деформированная пружина, математический маятник и т.д.). Этим рисунок отличается от простой фотографии, фиксирующей предмет в одномоментном проявлении. Поэтому всякий учебный рисунок уже содержит в себе обобщение. Среди них особое место занимают графическое изображения (схемы гидравлического пресса, полупроводникового диода и т. пр.). Освобождение от «телесных», конкретных особенностей объекта, они передают главным образом конструкцию объекта, его геометрическую форму, пропорции, пространственное расположение отдельных составных частей. Чертеж позволяет выявить геометрическую форму и особенности конструкции объекта. Рабочий чертеж указывает на способ его изготовления и преобразования. Кинематическая схема дает предстваление о характере взаимодействия его отдельных частей независимо от конкретного конструктивного оформления в виде отдельных элементов, раскрывает способы их соединение. Перечисленные выше графические изображения, хотя и является более абстрактными, удаленными от объекта изображения, помогают выявить более существенные связи и отношения.

Принцип наглядности как основной принцип дидактики был введен Я.А.Коменским. он отмечал, что все, что только можно, следует представлять для восприятия чувствами: видимое – для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, подлежащие вкусу – вкусом, доступное осязанию – осязанием. Если же предметы можно воспринимать одновременно несколькими чувствами, то его сразу надо схватывать несколькими чувствами [3].

Принято считать, что наглядность выполняет иллюстративную функцию, но эта функция далеко не единственная. Наглядный материал может выполнять функцию объяснительную, операторную, то есть не только иллюстрировать содержание знаний, но и интерпретировать материал, показывать способ действия с ним.

Студенты, как правило, пользуются разнообразными наглядными средствами, однако знания об их видах и функциях в достаточной мере не обобщаются и не систематизируются. В учебной литературе часто нет четкой дифференцации средств наглядности, одно и то же изображение называется по разному (схематический рисунок, чертеж, условное изображение и т.п.), не содержится указаний относительно того, как пользоваться наглядным материалом.

В процессе усвоения важную роль играет наблюдение, которое представляет собой сложную деятельность, обеспечивающую полноту и точность восприятия. Наблюдение – отправная точка изучения физического явления, источник первичных представлений о нем.

Организуемое преподавателем в ходе проведения демонстраций и лабораторного эксперимента наблюдение основывается на знаниях: чем больше у человека знаний относительно наблюдаемого объекта, тем более полно, всесторонне и содержательно он его воспринимает. Но одних знаний мало, надо еще владеть определенными приемами наблюдения, которые должны быть усвоены.

В педагогике под средствами обучения понимают материальные или идеальные объекты, которые используются преподавателем и студентами для усвоения новых знаний. К материальным средствам относятся: учебная и справочная литература, наглядные пособия, технические присобления, лабораторное, демонстрационное и другое оборудование учебного кабинета. Идеальное средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые необходимы для усвоения новых знаний, то есть в процессе обучения усвоенное знание становится базой для усвоения новых знаний [4, с. 154].

В курсе физики изучаются темы, постановка физического эксперимента по которым невозмозжна из-за громоздкости и сложности аппаратуры, ее дороговизны, соображений техники безопасности. Так, пока в лабораториях нельзя поставить опыты Штерна-Герлаха, Резерфорда, Мандельштама-Папалекси, Толмена-Стюарта и др. В подобных случаях непосредственное наблюдение изучаемого физического явления предлагается частично заменять просмотром учебного фильма. К помощи кино или видеосъемок рекомендуется прибегать в тех случаях, когда изучаемое явление не может быть увидено студентами из-за быстротечности или, наоборот, большой длительности. Особенно полезны фильмы в тех случаях, когда используемая аппаратура не возволяет наблюдать явление всему аудиторию, например, доменную структуру ферромагнетика, броуновское движение, дифракцию электронов и др. Видеосъемка этих явлений делает их доступными для больших групп студентов.

В заключении можно сказать, ориентация на личность при обучении предполагает интеграцию форм и средств преподнесения информации со стороны преподавателя и форм и средств ее получения со стороны студента. Для того чтобы идея личностно ориентированного образования были, достигнуты, необходимо прививать студентам навыки работы с современными технологиями, что будет способствовать их адаптации к быстро меняющимся социальным условиям и успешной реализации будущих профессиональных задач.

Литература

1. Ваганова В.И. Технология проектирования авторских программ при подготовке будущих учителей физики // Вестник Бурятского Государственного университета. 2014, 15. - 3-6.

2. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе. –Москва: Педагогика, 1981. - 160 с.

3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. –М., 1955.

4. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И.Пидкаалстого; Педагогическое общество России. –М., 2001. – 640 с.

© Айтымбетов Н. З. 2019

Беляева С.В.,
Береговая Н.Н.,
Ливенцова Л.В.
МДОУ «Детский сад общеразвивающего вида№10 с. Таврово,
Белгородского района, Белгородской области»

СОПРОВОЖДЕНИЕ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ В ДОУ

Аннотация. В настоящее время существует проблема, с которой часто приходится сталкиваться педагогам - установление взаимоотношений и организация образовательного процесса с детьми, чья безудержная подвижность выходит за рамки просто активного ребенка. Статья посвящена психолого-педагогическому сопровождению гиперактивных детей в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: гиперактивные дети, психолого-педагогическое сопровождение, этапы, саморегуляция, игротерапия, сотрудничество с семьёй.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность обязательных требований к содержанию, структуре и условиям образования детей на разных ступенях обучения. Стандарт направлен на решение ряда задач, связанных с обеспечением развивающей образовательной среды, которая включает в себя систему условий социализации и индивидуализации детей.

Усилия педагогического коллектива направлены на создание комплексного подхода по преодолению нежелательных проявлений гиперактивности дошкольников - помочь успешно социализироваться в среде сверстников.

По мнению известного американского психолога В. Оклендера, «гиперактивному ребенку трудно сидеть, он суетлив, много двигается, вертится на месте. Он неуклюж, роняет или ломает вещи. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов» [2; 23].

Подбирая игры (особенно подвижные) для гиперактивных детей, необходимо учитывать такие их особенности, как дефицит внимания, импульсивность, неумение длительное время подчиняться групповым правилам, выслушивать и выполнять инструкции, быстрая утомляемость, неспособность дождаться своей очереди и считаться с интересами других. Поэтому включать таких детей в коллективную деятельность, в том числе в игры, целесообразно поэтапно [1; 13-52].

На первом этапе работа с ребёнком должна осуществляться индивидуально. Важно обучить не только слушать, но и слышать - понимать инструкции взрослого: проговаривать их вслух, формулировать самому правила поведения вовремя организованной деятельности и правила выполнения конкретного задания. Желательно также выработать совместно с ребёнком систему поощрений и наказаний, которая поможет ему впоследствии адаптироваться в детском коллективе.

Второй этап - вовлечение гиперактивною ребёнка в групповые виды деятельности. Этот этап тоже должен проходить постепенно. Необходимо включать гиперактивного ребёнка в работу и в игру с малой подгруппой детей, а потом - приглашать его участвовать в общегрупповых играх и других видах деятельности. В случае несоблюдения данной

последовательности ребёнок может перевозбуждаться, что приведёт, в свою очередь, к потере контроля поведения, переутомлению.

Технологии психолого-педагогического сопровождения гиперактивных детей в условиях реализации ФГОС строятся по двум направлениям:

1. Коррекционно-развивающие игры и упражнения с детьми.
2. Сотрудничество с семьей.

Первое направление. Система работы коррекции гиперактивных детей включает 4 аспекта:

- Обучение навыкам саморегуляции.
- Развитие коммуникативных навыков.
- Коррекция негативных эмоций.
- Развитие дефицитных функций всистеме синдрома.

Обучение навыкам саморегуляции - это одно из самых трудных направлений коррекционной работы, потому что для ребенка с гиперактивностью раздражителем является буквально все. Ни одно из дел не будет доведено до конца или будет сделано поверхностно. Отсюда невозможность чем-то увлечься хотя бы на более или менее длительное время. Целенаправленное обучение детей навыкам релаксации поможет им научиться контролировать свое поведение и действия в целом. Задача взрослого на этом этапе - добиться того, чтобы дети почувствовали себя спокойно, ощутили внутренний комфорт и удовлетворение.

С детьми дошкольного возраста используются медитативные сказки, которые позволяют в доступной форме достичь эффекта релаксации. Также проводятся разнообразные игры, которые помогают ребенку расслабиться, снять напряжение, например, «Прикосновение», «Солдат и тряпичная кукла», «Шалтай-Болтай», «Насос и мяч» и другие.

Развитие коммуникативных навыков. У гиперактивных детей могут возникать проблемы во взаимоотношениях с окружающими: они часто являются источником разнообразных конфликтов. Поэтому необходимо научить их правильно общаться, объяснить важность использования речи при общении с другими людьми. Для этого очень хорошо читать ребенку художественные произведения и обращать его внимание на взаимодействие персонажей, на их общение и на то, что чувствуют герои.

Полезно использовать игротерапию. Коммуникативные игры и упражнения направлены на развитие внимания, памяти, мышления, координацию движения, релаксацию, эмоционально-волевую и личностную сферу. В играх происходит активизация детей, развивается чувство единства. сплоченности, умение действовать в коллективе, доверять и помогать товарищу [4; 15-45].

Можно проводить такие игры как «Иголочка и ниточка», «Менялки», «Ручеек», «Слепец и поводырь», «Вежливые слова».

Коррекция негативных эмоций. Большие трудности ребенок испытывает в коллективе сверстников, которые отказываются общаться с ним, мотивируя это его драчливостью и неумением играть.

Эффективны такие игры, как «Ласковые лапки», «Гусеница». Особое внимание необходимо уделять развитию функций внимания, самоконтроля двигательной активности и поведения. В этом направлении эффективны игры: «Кричалки-шептатки-молчалки», «Не

теряй пару». В практике детского сада хороший результат дают пальчиковые игры, обучение самомассажу и работа с водой, песком и крупами.

Второе направление - сотрудничество с семьёй.

Родительская неуверенность, колебания при принятии решений провоцируют ребенка на капризы и вспышки гнева, через которые он влияет на дальнейшее развитие событий и при этом может добиться желаемого.

В ходе реализации технологий психолого-педагогического сопровождения гиперактивных детей в условиях введения ФГОС используются следующие формы работы с родителями: [3; 24-63].

•организация *педагогического обучения родителей:* знакомство их с результатами диагностики уровня развития детей; выявление возникающих проблем в процессе их развития, в результате чего осуществляется построение индивидуальной психологической поддержки родителей;

• приглашение родителей на открытые просмотры образовательной деятельности, режимные моменты, где можно адекватно оцепить своего ребёнка.

• тренинги детско-родительских отношений, на которых родители приобретают необходимые им навыки преодоления непослушания и устранения вызывающего поведения ребенка.

Анализ многочисленных исследований по интересующему нас направлению позволяет сделать вывод о том, что только своевременная и комплексная работа по преодолению нежелательных проявлений гиперактивности помогает ребенку – дошкольнику успешно социализироваться в среде сверстников и успешно усваивать учебный материал.

Список использованной литературы:

1. Баркли, Р. Ваш непослушный ребенок/ Р. Баркли, К. Бентон: [пер. с англ. А. Смирнов, Д. Цирулева]. - СПб. 2004.

2. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: организация работы / Под ред. Е.А. Каралашвили. – М.: ТЦ Сфера, 2007.

3. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.

4. ПМПк: Методические рекомендации / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб: Институт специальной педагогики и психологии им. Р. Валленберга, 1999.

5. Психолого-медико-педагогическое сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: методическое пособие/ авт.-сост.: Л.И. Загляда, Г.А. Спирина; под общей ред. Н.А. Заруба. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2007.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015.

7. Азова Л.Л. Организация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения в С(К)ОУ в условиях введения ФГОС ОО. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/ 4_SND_2013/Psihologia/6_127204.doc.htm

© Беляева С.В., Береговая Н.Н., Ливенцова Л.В., 2019 год

Волошина О.С.
преподаватель ФГБОУ ВО ОмГМУ Минздрава России, колледж
г. Омск, РФ

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Педагогика – одна из интереснейших социальных дисциплин, которая дело с самыми широкими социальными процессами. Эти процессы наполнены шумом голосов, деянием рук человеческих. И за всем этим космосом чувств, диалогов – реальные люди, реальные дети, реальные воспитатели.

Современное воспитание – всегда сплав научных знаний о человеке, опыта человеческой культуры, народной мудрости. Если один из этих компонентов не учитывается, воспитание становится неизбежно ущербным, где зарождаются педагогические ошибки, которые порождаются усложнением задач воспитания. Корни надо искать главным образом в недостатках знаний детской психологии, особенностей ребенка, его развития, в педагогических заблуждениях и самоуверенности. Если учитель допустит промахи в своих действиях, то может нормальный ребенок превратиться в трудновоспитуемого. И только тогда, когда воспитание будет взаимодействовать в совокупности с самовоспитанием и перевоспитанием и будет обеспечено положительное психическое развитие подростка, трудновоспитуемость будет преодолена.

Основные тенденции развития теории и практики воспитания и в XXI в. остаются в центре внимания общественных и педагогических кругов в ведущих странах мира. Существуют несколько теоретических эпицентров воспитания, в первую очередь США, Западная Европа, Япония и Россия, под влиянием которых находятся остальные регионы и страны. Мировая школа движется по пути демократизации воспитания. Демократическая система воспитания предполагает ориентацию на ряд важных педагогических условий: равенство членов общества независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности. Ей присуща такая организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

В России злободневность теоретической и практической разработки воспитания обострена, по крайней мере, тремя серьезными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта социалистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик СССР. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В условиях сосуществования в стране различных типов цивилизаций требуется уделять гораздо больше внимания педагогическим аспектам проблем культурных различий.

Изучение мирового школьно-педагогического опыта служит формированию открытого педагогического мышления, при котором осваиваются наиболее целесообразные и перспективные идеи и взгляды на проблемы воспитания. Каждая страна ставит на первое место свой основной критерий воспитания, который наиболее актуален в данный момент для каждой страны. В каждой стране существуют специальные национальные центры, которые занимаются теорией воспитания. Так же Педагогические университеты,

исследовательские центры многих стран сотрудничают друг с другом в области развития процесса воспитания для достижения максимального эффекта.

Итак, каждая страна определила свою главную цель, которую необходимо достичь в процессе воспитания, так в Японии главным является формирование активной общественной личности; в США на первый план в воспитании школьников выдвигаются цельность, прямота, честность, личная ответственность; в Великобритании и России, основным в процессе воспитания является то, чтобы дети росли гражданами демократического общества, знали, как оно функционирует, знали свои права и обязанности. Страны определяют свой специальный наиболее важный критерий воспитания и даже если они совпадают, то каждая страна достигает своей цели разными путями. Школа также во всех странах призвана развивать персональные качества ребенка (быть свободным, самостоятельным), общественные качества (быть преданным своему государству и обществу, уважать социальные ценности).

Что касается социальной педагогики, то в России и Японии близкие концепции в системе социального воспитания школьников (школа главный социальный фактор воспитания). Главным изъяном школьного воспитания в России считается неудовлетворительная подготовка учащихся к жизни за порогом учебного заведения. И главная задача современной системы школьного воспитания – разработка каких-либо специальных программ, которые позволили бы будущим выпускникам адаптироваться к жизни за пределами школы, помочь учащимся преодолеть тот порог неуверенности в своих силах, который наблюдается в системе школьного воспитания в данный момент.

Таким образом, мы видим, что, как и у зарубежных, так и у российских школ есть свои проблемы и недостатки. Но во всех странах пытаются совместными усилиями решить проблемы воспитания и преодолеть возникающие затруднения совместными усилиями.

Список использованной литературы:

1. Битинас Б. П. Введение в философию воспитания, М., 2004.

2. Взаимодействие школы и семьи в воспитании детей//Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: 2004.

3. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики. М., 2003.

4. Джуринский А. Н. Чему и как учат школьников в Японии. — М., 2006.

5. Корсунов В. И., Балицкая И. В. Актуальные вопросы образования в США. — Ю.-Сахалинск, 2000.

© Волошина О.С. 2019

Гашкова О. Н.,
воспитатель МБДОУ №82 «Чиполлино» г. Калуги

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Для развития диалогической речи дошкольников чаще всего используют различные игры и игровые приемы. Наиболее эффективными для развития диалогической речи, с моей точки зрения являются сюжетно-ролевые игры. Ведь сюжетно-ролевая игра – это

чаще всего диалог. Диалог – это общение, именно диалогическая речь присутствует в игре ребенка, который задает вопросы, ждет ответа, путем таких диалогов развивает сюжет.

В процессе работы мне удалось выяснить то, что не каждая игра побуждает детей к развернутому ролевому диалогу, к общению. Это может быть связано с поверхностными знаниями о сюжете игры или просто не заинтересованность в ней.

Сюжетно - ролевые игры очень разнообразны. Дети чаще всего обыгрывают те сюжеты, которые видят в быту и используют накопленный ими опыт в своих диалогах. Диалогическая речь в этих играх может быть разнообразна и содержательна а может быть скудна и не развита.

Поэтому мне бы хотелось остановиться на двух сюжетно–ролевых играх, в которых, исходя из моего опыта работы, в разной степени можно проследить развитие диалогической речи, диалога.

Одной из таких сюжетно-ролевых игр, в которой, на мой взгляд, активно развивается сюжет, способствующий развитию диалогической речи, является «Ветеринарная клиника» или «Лесная больница». В процессе работы над годовой задачей, связанной с развитием диалогической речи дошкольников посредством использования сюжетно-ролевой игры, нами были изготовлены атрибуты для различных сюжетно-ролевых игр, в том числе и для данной игры, которые мы успешно применяли.

По моим наблюдениям уже на этапе организации игры «Ветеринарная клиника» дети начинают вести диалог, договариваются о роли каждого в игре, придумывают первоначальный сюжет. В ходе игры сюжет не ограничивается только посещением ветеринара, ребята развивают сюжет, покупая лекарства в аптеке для своих животных, лечат их, возвращаясь домой, и т.д. Данная сюжетно-ролевая игра достаточно популярна среди детей, потому что, во-первых, у большинства из них есть питомцы дома (или у родственников), во-вторых, они ходили в зоопарк и видели животных там, ну и наконец, в случае отсутствия питомца, они рассуждают о том, кого бы им хотелось иметь или кого им возможно купят, когда они подрастут. Рассказывая об этом, делясь своими впечатлениями или желаниями, ребята уже налаживают диалог, а в процессе игры продолжают его развивать. Интерес к этой игре вызван еще и тем, что ребята вместе со взрослыми, водят своих питомцев к ветеринару, знают, что делает доктор и всегда рады поделиться впечатлениями с остальными. Все это в совокупности способствует активному развитию диалогической речи детей.

Вторая сюжетно-ролевая игра, на анализе которой мне хотелось бы остановиться, является игра «Парикмахерская или «Салон красоты». Данная игра также способствует развитию диалогической речи дошкольников, но при этом ее развивающие возможности не так широки, как в предыдущей игре. Попробую обосновать свою точку зрения. Перед началом использования данной игры в практической деятельности нами были изготовлены атрибуты. Они привлекли внимание детей и побудили их к игре.

Наблюдая и участвуя вместе с детьми в данной сюжетно-ролевой игре, мною было замечено, что ребят больше привлекают сами атрибуты – различные баночки, заколки, зеркальца, а не сама игра, потому не происходит развития сюжета игры, а соответственно и диалога. Несомненно, дети увлечены игрой, они комментируют свои действия, задают вопросы партнеру по игре, но это чаще всего односложные вопросы и ответы.

Например:

- Вам нравится эта прическа?

- Да.

Как видим, развернутого диалога не происходит, и игра постепенно угасает.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что сюжетно-ролевые игры несомненно способствуют развитию диалогической речи детей. Но для активного развития диалога и диалогической речи в игре, педагогу, как активному участнику игры, необходимо прежде всего обогащать опыт детей, не ограничиваясь пополнением предметно-развивающей среды различными атрибутами. Чем разнообразнее будет их опыт и атрибуты к играм, в том числе и сюжетно –ролевым, тем больше у детей будет возникать вопросов и тем самым активнее будет развиваться словарь детей, что в совокупности будет способствовать развитию диалогической речи.

© Гашкова О. Н., 2019

Гимранова А.М.
Воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47»
Г. Стерлитамак РБ
E-mail: gimranova_1985@mail.ru
Хисамутдинова Э.Т.
Воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47»
Г. Стерлитамак РБ
Чурбаева Л.Х.
Воспитатель, МАДОУ «Детский сад №47»
Г. Стерлитамак РБ

РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматривается развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Взаимосвязь эмоционального развития с театрализованной деятельностью.

Ключевые слова

дошкольники, эмоциональное развитие, театральная деятельность, речевое развитие, игра

Современное общество нуждается в успешных, талантливых, социально-активных личностях, способных принести пользу обществу и государству, однако, заботясь, об интеллектуальном и физическом развитии практически никакого внимания не уделяется развитию эмоциональной сферы. Дошкольный период является важнейшим этапом развития всех психических функций организма, в том числе и эмоциональной сферы, но современные родители и педагоги большее внимание уделяют физическому и познавательному развитию детей, забывая о важности их эмоционального развития,

которое напрямую связано с психологическим и социальным благополучием ребёнка. Именно в период дошкольного детства важно передать детям определённые первоначальные навыки эмоционального общения, которые необходимы ему в дальнейшем для последующего обучения в школе.

Проблема эмоционального развития вызывала интерес, как у отечественных, так и у зарубежных педагогов и психологов. Так В.А. Сухомлинский, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов, Ф.Шиллер, отмечают, что способность к сопереживанию, эмоционально-нравственная оценка персонажей положительно сказываются на эмоциональном развитии в целом.

По мнению исследователей (Т.Н.Дороновой, А.И.Бурениной, Н.Ф.Сорокиной, Л.Г.Миланович, М.Д.Маханевой и др.), театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, в особенности речевого, интеллектуального и художественно-эстетического развития и восприятия детей; она является неисчерпаемым источником развития эмоций и чувств, средством приобщения ребенка к общечеловеческим ценностям, выполняет психотерапевтическую функцию. Театр – один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей. В театрализованной деятельности дошкольники знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроя. Кроме того, театрализованная деятельность помогает преодолеть неуверенность в себе, в процессе деятельности развиваются коммуникативные навыки, а способность открыто выражать эмоции через разнообразных героев приводит к снижению тревожности и агрессивности, что положительно влияет на эмоциональное состояние детей.

Несмотря на многочисленные исследования эмоциональной сферы дошкольников в психологии и педагогике, на сегодняшний день проблема эмоционального развития остается актуальной. Мало внимания уделяется практической стороне данной проблемы, отсутствуют четкие рекомендации по эмоциональному развитию детей старшего дошкольного возраста, отсутствуют целенаправленные исследования влияния различных видов деятельности на эмоциональное развитие. В условиях дошкольных образовательных учреждений особое внимание уделяется театрализованной деятельности, ныне акцентируя внимания на эмоциональном развитии в процессе этой деятельности.

Театрализованная деятельность вносит разнообразие в жизнь ребенка в детском саду. Дарит ему радость и является одним из самых эффективных способов коррекционного воздействия на ребенка, в котором наиболее ярко проявляется принцип обучения: учить играя. Благодаря театрализованным играм, повышается речевая активность детей, развиваются артистические способности, проявление любознательности, стремление к познанию нового.

Список использованной литературы:

1. Бочкарева Л. П. Театрально-игровая деятельность дошкольников: Методическое пособие для специалистов по дошкольному образованию. - Ульяновск, ИПКПРО, 1993
2. Комарова Т.С., Антонова А.В., Программа эстетического воспитания дошкольников. М.: Педагогическое общество России, 2005.
3. Антипина А. Е. Театрализованная деятельность в детском саду — М.: ТЦ Сфера, 2009. — 128 с.

© Гимранова А.М., Хисамутдинова Э.Т., Чурбаева Л.Х 2019г.

Котова О.И.
Леонова О.М.
Ярославская губернская гимназия
им. Св.Игнатия Брянчанинова
г.Ярославль, Российская Федерация

ОБУЧЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ ПРИЕМАМ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ЗАДАЧИ

Аннотация

В настоящей статье авторы обосновывают важность решения сюжетных задач в курсе математики начальной школы и предлагает методику семантического анализа текстов задач в первых классах, облегчающую понимание математического смысла задач, и способствующую обобщению способов решения задач.

Ключевые слова

Начальная школа, решение задач, семантический анализ

Обучение младших школьников решению задач на уроках математики имеет важное значение. Оно выступает и как цель, и как средство обучения. Кроме обучающей, процесс решения задач выполняет развивающую и воспитывающую функции: развивается память, логическое и абстрактное мышление, увеличивается концентрация внимания, формируются межпредметные умения, а также происходит становление волевых качеств личности.

Учитель на уроке должен уделять внимание формированию у учащихся общих приемов деятельности, умению переносить уже имеющийся опыт в новую ситуацию. Большое количество задач в курсе математики начальной школы предоставляет различные возможности для достижения этой цели в процессе обучения их решению.

Практика показывает, что младшие школьники часто испытывают трудности при решении задач, далеко не все ученики самостоятельно справляются с заданием. Причина этого, прежде всего, в особенностях самих задач, их формулировке на естественном языке и наличии сюжета.

Ученику бывает трудно выявить математическую суть задачи в ее сюжете. Часто встречается ситуация, когда при самостоятельной работе детям сложно узнать уже знакомый способ решения задачи в новой сюжетной ситуации.

Одним из важнейших условий осуществления правильного анализа задачи является способность ребенка ясно представить ту жизненную ситуацию, о которой идет речь. На уроках русского языка проводится целенаправленная работа по обучению детей основным приемам работы с текстом: выявление синонимов и антонимов, нахождение главных и второстепенных членов предложения и т.д., Выполняются упражнения, направленные на корректирование и изменение текста.

Формулировка сюжетных задач представляет собой, с синтаксической точки зрения, ни что иное, как совокупность словосочетаний и предложений. Способность к работе с текстом позволяет ученику выделять главные математические отношения в задаче с помощью перестройки текста (например, в учебниках у Л. В. Занкова прием,

заключающийся в исключении из задачи слов, не меняющих ее математическую суть, составление задач по «опорным» словам, а также замена в задаче одних слов другими).

Кроме указанных приемов, пониманию математической сути задачи способствует умение выделять из ее текста составные части самой задачи: предметную область, связи между объектами, требование и оператор задачи.

Обучая детей решению вариативных задач с различным использованием одних и тех же понятий, правил и способов оперирования ими, учитель формирует у детей обобщенные умения умственной мыслительной деятельности. Наличие этих умений, в свою очередь, способствует тому, что в процессе решения задачи ученик может увидеть математическую суть задачи и отделить ее от несущественного содержания.

В ходе осуществления деятельности по решению сюжетных задач используются семантические и графические приемы анализа задачи. В данной статье рассматриваются семантические приемы. Такой вид анализа выполняется до осуществления деятельности по поиску решения задачи.

Приемам семантического анализа при решении задач уделяли внимание такие авторы, как С.Е.Царева, З.И.Калмыкова, С.И.Смирнова, В.М.Туркина, Н.Б.Истомина, О.О.Еремеева и др. Перечисленные авторы раскрывают цели использования этих приемов, в ряде статей приводятся упражнения, способствующие освоению этих приемов младшими школьниками, но предложенные приемы не систематизированы, и, признавая важность каждого из них, трудно сказать какие именно приемы, в какой последовательности, по отношению к каким задачам и в каком классе следует отбирать для использования в практической работе.

Используя опыт перечисленных педагогов, была разработана методика обучения первоклассников приемам семантического анализа текста сюжетных задач. Для работы отобрана следующая группа приемов:

- Целенаправленное чтение (выделение объектов, их признаков и действий), а также пересказ задачи своими словами без изменения математической сути с целью формирования умения находить составные части задачи.
- Исключение из задачи слов, не меняющих математическую суть с целью формирования понимания математических связей.
- Замена одних слов и чисел в задаче другими без нарушения отношений между данными и искомым с целью обобщения математических связей.
- Составление задач с разным сюжетом по опорным словам с целью научить учащихся видению математических отношений в меняющихся условиях.

Первые сюжетные задачи ученики решают с голоса учителя при полной наглядной их иллюстрации, поэтому не требуют семантического анализа.

Прием целенаправленного чтения используется при текстовом предъявлении задачи. Ребенку нужно помочь определить, о чем он должен думать и что должен представлять себе при прочтении задачи. На передний план выдвигаются предметы задачи, их признаки и действия, которые совершали эти предметы или которые с ними совершались.

Главным в этой системе операций является выделение предмета задачи. Проблема заключается в том, что в тексте задачи обычно содержится несколько объектов, и ребенка нужно научить выделить главный. Так в задаче «Вера сделала 6 закладок для книг. Она подарила брату 2 закладки. Сколько закладок осталось у Веры?» заключены следующие

объекты: Вера, закладки, книги, брат. Искомым является количество закладок, поэтому предмет задачи – закладки. По-другому можно отыскать главный предмет, определив, количество каких предметов задачи известно или соотносится с количеством других предметов. В данной задаче у объектов Вера, книги и брат числовые характеристики отсутствуют, а о закладках известны числа 6 и 2, значит, задача о закладках.

Умение выделять предметы, их признаки и действия формировалось с помощью следующих заданий:

1. Прочитай задачу.
2. Назови предметы задачи.
3. Докажи, что это главные предметы.
4. Если можно, назови признаки этих предметов.
5. Назови действия этих предметов (или с этими предметами).

Пример:

— На тарелке лежало 7 яблок. 4 яблока съели. Сколько яблок осталось на тарелке? Назовите предмет задачи.

— Предмет задачи яблоки, так как о них известны числа 7 и 4.

— Назовите признаки этих предметов.

—Признаков предметов нет.

— Назовите действия с этими предметами.

— Сначала яблоки лежали, а потом часть яблок съели, а часть осталась.

Одновременно с умением выделять в задаче предметы, признаки и действия, школьники учатся пересказывать задачу своими словами. В основе этого умения лежит целенаправленное представливание. Ученикам предлагается следующий алгоритм действий:

- Читай и представляй, о чем эта задача.
- Перескажи задачу своими словами, для этого выдели предметы, признаки и действия с предметами.
- Скажи, что известно, а что нужно узнать.

Пример:

Задачу: «В нашем доме 9 этажей, а в соседнем на 4 этажа меньше. Сколько этажей в соседнем доме?» ученик пересказал следующим образом:

— Эта задача о количестве этажей. Сколько этажей в одном доме мы знаем, а в другом доме на 4 этажа меньше. Нужно узнать, сколько этажей в другом доме.

Следующий прием - исключение из задачи слов, не меняющих математическую суть – также основан на целенаправленном чтении задачи. Анализ текста показывает, что для выделения математических отношений не все слова текста задачи одинаково важны.

Пример:

Рассмотрим задачу: «Лена вышила крестиком 3 желтых и красных платочка, а Оля на 2 платочка больше. Сколько платочков вышила Оля?» Попробуем исключать слова непосредственно по тексту задачи. Для понимания смысла ситуации важно, кто вышивал платочки, поэтому слово «Лена» мы не можем исключить. Если исключить слово «вышила», то не ясно, что происходило с платочками, значит, слово «вышила» исключить нельзя. Не подлежат исключению также предметы задачи (платочки) и второй признак предмета (Оля, т. к. платочки были Ленины и Олины), их числовые характеристики и

отношения (на…больше). Далее попробуем исключить из задачи слово «крестиком», т. к. математическую суть задачи это слово не меняет, а также цвет платочков - «желтые и красные». Эти слова-признаки мы можем исключить, поскольку они не являются существенными. Таким образом, задача принимает вид: «Лена вышила 3 платочка, а Оля на 2 платочка больше. Сколько платочков вышила Оля?»

Учащимся предлагаются следующие задания к задачам:

- Прочитай задачу.
- Назови предметы задачи, их существенные признаки и действия.
- Подумай, какие слова можно исключить из текста задачи, не меняя математической сути. Докажи это.
- Прочитай задачу, которая получилась.
- Докажи, что она решается так же, как и первая.

Так как рассуждения по выбору действия в обеих задачах проводится одинаково (Оля вышила столько платочков, сколько и Лена: 3 да еще 2, значит, задача решается сложением), то и способ решения получился одинаковый, но во второй задаче этот способ увидеть гораздо легче, т. к. восприятию математических отношений не мешают несущественные признаки. Значит, анализ текста с точки зрения освобождения задачи от таких признаков помогает найти ее решение. Это достаточно очевидно для детей и является мотивом для овладения приемом работы.

Далее в алгоритм анализа задачи добавляется прием замены одних слов (и чисел) в задаче другими без нарушения математических отношений.

Пример:

Рассмотрим задачу: «На улице играло в мяч 8 детей. 6 мальчиков ушли домой. Сколько детей осталось играть в мяч?». Сначала исключим из текста задачи слова, не меняющие ее математическую суть. Тогда задача примет вид: «Играло 8 детей. 6 ушли. Сколько детей осталось?» Будем заменять слова прямо по тексту задачи: «Играло» заменим на слово «лежало», число 8 на число 5. Слово «детей» заменим на слово «пирожков». Число 6 заменим на число 2, слово «ушли» на слово «съели». В вопросе, соответственно, заменим предмет задачи. Задача получает следующий вид: «Лежало 5 пирожков. 2 съели. Сколько пирожков осталось?»

Трудность возникает при подборе слова для замены, поскольку не должна меняться математическая суть задачи, поэтому в каждом случае обсуждается, что изменится или сохранится в понимании ситуации при замене конкретного слова.

Для формирования этого приема учащимся предлагаются следующие задания к задачам:

- Прочитай задачу.
- Какие слова ты можешь исключить из текста задачи?
- Какие слова ты можешь заменить?
- Какие слова ты не можешь заменить?
- Сформулируй новую задачу.
- Докажи, что эти задачи, решаются одинаковым способом.

Пример:

Рассуждения над задачей: «У Коли на 4 марки меньше, чем у Вити, а у Вити 10 марок. Сколько марок у Коли?» ученик проводил следующим образом: «Я не могу исключить никакие слова, потому что Коля и Витя – это признаки, а марки – это предмет задачи.

Заменить я могу все слова, кроме слова «меньше», потому что тогда изменятся отношения. Получается задача: «У зайки на 3 морковки меньше, чем у кролика, а у кролика 6 морковок. Сколько морковок у зайки?». Задачи решаются одинаковым способом, поскольку у них одинаковые математические отношения.

При обучении следующему приему ученикам предъявляются пары задач, имеющие одинаковый способ решения. Задание формулировалось следующим образом: «Буратино (Базилио, Винни-Пух, и т. д.) считает, что эти задачи имеют одинаковый способ решения. Прав ли он?».

1. «В нашем доме 4 этажа, а в соседнем на 3 этажа больше. Сколько этажей в соседнем доме?»
2. «В одной корзинке 6 яблок, а в другой на 2 больше. Сколько яблок в другой корзинке?»

При доказательстве выяснилось, что в обеих задачах нужно увеличить данное число на несколько единиц. Для этого выполняется действие сложение, поэтому для решения этих задач нужно найти сумму, т. е. задачи решаются одинаково.

Далее ученикам предъявляются тройки задач, две из которых имеют одинаковый способ решения.

Пример:

Учащимся давалось следующее задание: «Найдите задачи, которые решаются одинаковым способом и докажите это».

1. На одной полке стояло 6 книг, а на другой на 2 больше. Сколько книг стояло на другой полке?

2. В одной коробке 7 карандашей, а в другой на 3 больше. Сколько карандашей во второй коробке?

3. У Насти 9 марок, а у Поли на 3 марки меньше. Сколько марок у Поли?

При сравнении данных задач ученик рассуждал следующим образом: «Первая и вторая задачи решаются одинаково, потому что у этих задач одинаковые отношения, есть слово «больше». Чтобы узнать ответ на вопрос, надо увеличивать данное. В третьей задаче отношения между данными другие, со словом меньше, для ответа на вопрос надо уменьшать данное».

На заключительном этапе проведения целенаправленного обучения приемам семантического анализа текста задач дети составляют задачи с разными сюжетами по опорным словам. Детям предлагаются тройки опорных слов и подсказывается предметная область задачи. Например, с опорными словами «было», «взяли», «осталось» составить задачу про конфеты, цветы и т.д. С опорными словами «лежало», «положили», «стало» составить задачу про пряники, фрукты и т.д. У задач сравнивается способ решения, и дети делают вывод: в зависимости от опорных слов задачи решаются одинаково независимо от сюжета.

Результат применения методики показывает, что большинство детей успешно овладевает приемами семантического анализа текста сюжетной задачи, что положительно сказывается на правильности решения задач и обобщении способов решения.

Сформированные приемы работы над задачей позволяют детям использовать их в дальнейшем для решения задач новых видов как простых, так и составных. Владение этими приемами позволяет детям самостоятельно проводить полноценный анализ состава задачи.

Осуществление приемов семантического анализа текста задач младшими школьниками способствует не только повышению правильности и осознанности решения задач, но и развитию мышления учащихся, а также осознанию лексического значения слова в тексте.

У учащихся изменяется отношение к сюжетным задачам как к виду математических упражнений, дети с большим удовольствием решают задачи, составляют новые задачи. Наиболее эмоционально значимо для учеников преобразование текста задачи. Уроки математики проходят в атмосфере творческой активности не только хорошо успевающих по предмету учащихся, но и тех учеников, которые ранее испытывали трудности при решении задач.

Предложенная методика обучения школьников приемам семантического анализа оказалась достаточно эффективной и может быть рекомендована для практической работы учителя.

По опыту отработанной методики семантического анализа можно предложить учителям начальных классов использовать в практике своей работы следующие универсальные рекомендации:

- проводить специальную работу по обучению школьников приемам самостоятельной работы над задачами, начиная с приемов семантического анализа;
- отбирать приемы работы над задачами в соответствии с целью овладения общими подходами к решению любой математической задачи для каждого этапа ее решения;
- конструировать специальные упражнения по освоению учащимися отобранных приемов работы.

Список использованной литературы

1) Бантова М. А., Бельтюкова Г. В. Методика преподавания математики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1984. 335 с.

2) Еремеева О. О. – Типичные затруднения учащихся 3 и 4 классов при решении текстовых арифметических задач // В сб.: Активизация обучения математике. Методические рекомендации для студентов 3-4 курсов. – Л., 1985.

3) Истомина Н. Б. Обучение решению задач // Начальная школа. 1985. № 1.

4) Истомина Н. Б. Первые шаги в формировании умения решать задачи // Начальная школа. 1981. № 11.

5) Кузнецова Л. Ю. Целенаправленная работа с текстовой задачей. // Начальная школа. 1991. № 2.

6) Медведская В. Н. Формирование у первоклассников умения работать над задачей. // Начальная школа. 1993. № 10.

7) Пойа Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.

8) Туманов С. И. Поиски решения задач. – М.: Просвещение, 1989. – 281 с.

9) Туркина В. М. Задачи в первом классе. // Начальная школа. 1996. №9.

10)Фридман Л. М., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

11)Царева С. Е. Приемы первичного анализа задач // Начальная школа. 1985. №9.

© Котова О.И., Леонова О.М. 2019

Кузовкина Е.А.,
студентка 2 курса факультета психологии
ФГБОУ ВО ТГПУ им.Л.Н. Толстого
г.Тула, Российская Федерация
Васина Ю.М.
к.п.н., доцент кафедры специальной психологии,
ФГБОУ ВО ТГПУ им.Л.Н. Толстого
г.Тула, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация.
В статье рассматривается особенности развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.
Ключевые слова:
Память, произвольная память, нарушение слуха, старшие дошкольники.

Развитие дошкольников происходит стремительно. С каждым годом они проходят несколько этапов, которые позволяют им оценивать не только окружающий мир, но и собственную роль в окружении. На ряду с другими познавательными процессами развивается память [1].

Понятие «память» определяется как отражение того, что было в прошлом опыте. Это отражение основано на образовании достаточно крепких временных связей (запоминание) и на их актуализации или функционировании в дальнейшем (воспроизведение и узнавание). Развитие памяти, протекает закономерно и заключается как в качественных изменениях процессов памяти, так и в изменении содержания фиксируемого памятью материала. Различают следующие виды памяти: образная, двигательная, эмоциональная, словесно-смысловая Изучением проблемы развития памяти занимались многие учёные ,такие как Р.М. Боскис, М.М. Нудельман, Л.С Выготский и др. Они отмечали в своих работах то ,что у детей с нарушением слуха снижена функция воспроизведения информации. Если соблюдать педагогические нормы, то благодаря этому можно приблизить такого ребёнка к норме [2].

Под педагогическими нормами понимается:

- необходимость в использовании выученного материала
-развитие всех познавательных сфер ребёнка
- коррекционная целенаправленная работа, которая проводится во время занятий, может послужить эффективным развитием памяти
-создание специальных условий для развития памяти у детей с нарушением слуха.

Особенности памяти и закономерности ее развития не могут проходить без учета развития других психических процессов. Своеобразие развития внимания, восприятия детей, имеющих нарушения слуха, заметно влияет на деятельность их памяти. Их восприятие окружающего определяет и способы запоминания и воспроизведения ранее ими воспринятого. У детей с нарушением слуха процесс

памяти в основном строиться на зрительных образах, а вот у детей с нормальным слухом опирается на звуковую речь. Так как у детей с дефектами слуха доминирует зрительное восприятие, то это не может не сказываться на особенностях их памяти, важнейшей из которых является ее наглядно-образный характер. Объем запоминания у детей с нарушением слуха будет зависеть от состояния зрительного восприятия и внимания, которые, в свою очередь, требуют коррекции. Из этого следует вывод о том, что уже с раннего возраста надо начинать работу с детьми, которая бы обеспечивала развитие зрительного восприятия и внимания, слухового восприятия, речи в деятельности. Память с самого начала носит непроизвольный характер, так как обычно дети не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Это будет способствовать развитию всех видов памяти . Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте происходит в процессе его воспитания и во время игр.

Произвольная память – это психически познавательный процесс, который происходит под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приёмов, а так же определённых волевых усилий.

По характеру запоминания детьми с нарушением слуха материала, можно заключить, что в их памяти образы предметов меньше организованы системно, чем у слышащих. Дети с нарушением слуха редко пользуются приемами опосредствованного запоминания, что отрицательно сказывается на сохранении образов памяти. Трудности детей с нарушением слуха связаны с необходимостью воссоздавать образ фигуры мысленно, пользоваться образами. При запоминании ряда сходных предметов дети с нарушением слуха плохо умеют использовать приём сравнения.

У детей с нарушением слуха идёт изменение образов, которое совершается одновременно в двух направлениях: теряется своеобразие запомнившегося объекта или наоборот оно усиливается. В процессе психического развития происходит изменение способов запоминания, возрастает роль выделения в материале определенных связей, таким образом, как и другие функции, память из непосредственной превращается в опосредованную. Кроме всего того, что происходит возрастание объёма запоминаемого материала, увеличивается прочность его запоминания.

Для развития памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, учить их использовать различные средства для запоминания. В процессе психического развития глухих детей образы памяти совершенствуются, формируется умение пользоваться различными средствами для запоминания [1].

Список литературы:

1.Богданова Т.Г Сурдопсихология // Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2002. – С .3-203

2. Выготский Л.С Память и её развитие в детском возрасте // Собрание сочинений . М., 1981

© Кузовкина Е.А.., Васина Ю.М., 2019

Куулар Э.М.,
преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык)
ФГКОУ Кызылское президентское кадетское училище
г. Кызыл, Российская Федерация
Донгак Е.В,
преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык)
ФГКОУ Кызылское президентское кадетское училище
г. Кызыл, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА КЫЗПКУ ПО ЛИНИИ УМК RAINBOW (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация

Данная статья посвящена формированию социокультурных знаний и умений обучающихся 7 класса КызПКУ по линии УМК Rainbow. Целью статьи является определить и выявить особенности формирования социокультурных знаний и умений в обучении английскому языку. Практическим материалом послужил тест, составленный из заданий 3 Раздела по теме «География США» УМК Rainbow 7 класс. Результаты исследования показывают, что социокультурные знания и умения позволяют обучающимся овладеть необходимыми знаниями и сведениями о социокультурном портрете страны изучаемого языка, а также употребительной фоновой лексикой и реалиями страны изучаемого языка.

Ключевые слова

социокультурные знания и умения, социокультурная компетенция

Преподавание иностранного языка не может быть полноценным без обращения к культуре, традициям, особенностям страны изучаемого языка.

Сочетание изучения языка со страноведческой составляющей создает благоприятную атмосферу для формирования социокультурных знаний и умений у обучающихся, а также развивает мотивацию к обучению.

Обучающиеся узнают о культуре, истории, географии и традициях определенной страны, используя языковые средства в процессе коммуникации на уроках.

Согласно Пассову Е.И. формирование социокультурных знаний и умений означает расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля; углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка [3, 115].

Формирование социокультурных знаний и умений – это формирование социокультурной компетенции, которая является составляющей коммуникативной компетенции. Далее рассмотрим определение понятия «социокультурная компетенция» [2].

В зарубежной методике выделяют социокультурную компетенцию как способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования по иностранному языку выделяет предметные результаты обучения иностранному языку: 1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира и т.д.; 2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой [4].

УМК «Rainbow English» содержит необходимые семиклассникам социокультурные знания. В данном учебном комплексе обучающиеся получают новые сведения о географии, истории, культуре, природных условиях и животном мире России, Великобритании, США, Австралии, Новой Зеландии. Все темы в учебно-методическом комплексе составлены в соответствии с «Примерными программами по учебным предметам общего образования» [5].

Так, в Кызылском президентском кадетском училище был проведен лингвострановедческий Конкурс по теме «Лучший знаток географии США» в форме письменного тестирования, который состоял из заданий по аудированию, чтению, лексике, грамматике и письму (все задания составлены согласно пройденным учебным материалам УМК).

Для данного тестирования подбирался лексический и грамматический материал в соответствии с изучаемыми ситуациями общения и интересами учащихся. Лексические единицы представляли собой наиболее употребительную лексику английского языка при изучении темы «Some facts about the English-speaking World (Unit 3)». В тестировании на определение сформированности социокультурных знаний и умений предлагалось выполнить два задания на лексический материал: 1) определение знаний географии США; 2) подбор дефиниций к географическим названиям США.

Данные задания направлены на овладение лексическим материалом, необходимым для того, чтобы рассказать или обсудить географию США в ситуации общения. Обучающиеся должны знать и уметь использовать лексические единицы to border on smth, a mountain chain, waterfalls, to flow into, a very deep cut, to flow out, to stretch, plain и географические названия Texas, California, the Potomac River, New York, Washington, D.C., the Mississippi, the USA, the Rocky Mountains, the Appalachians, the Grand Canyon, Death Valley, the Niagara Falls, the Great Plains, the Colorado, Lake Badwater, the Niagara River.

Задание является неотъемлемой частью в формировании социокультурных знаний и умений, в связи с трудностью запоминания географических названий на иностранном языке, а также правильного использования определенного артикля с географическими названиями.

В качестве задания по аудированию обучающимся предстояло послушать аудиозапись про Большой Каньон дважды. Такой формат задания позволил обучающимся развивать не только социокультурную компетенцию, но и умения аудирования с выборочным извлечением заданной информации.

Выполнение задания по чтению было направлено на развитие социокультурных компетенций через знания о крупных городах США, климате в Чикаго, исторических фактах про иммигрантов США и т.д.

Таким образом, задания конкурса помогли обучающимся развивать не только социокультурные знания и умения, но и навыки в основных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, письмо, лексика и грамматика).

Список использованной литературы:

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008.

2. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. - 2014. - №20 - С. 725-727.

3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - М.: Просвещение, 1991 - 222 с.

4. Приказа Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644)

5. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010, 2-е издание, с. 14.

© Куулар Э.М., Донгак Е.В., 2019

Мамутова Г. Ш.
Ассистент преподаватель
Кафедра «Методики преподавания математики»,
Нукусский ГПИ имени Ажинияза. г.Нукус. Республика Каракалпакстан

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления формирования коммуникативно-информационных компетенций будущих учителей математики. Научно обоснованы педагогические условия формирования коммуникативно-информационных компетенций будущих учителей математики.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, интерактивные методы, научно-исследовательская компетентность, педагогическая практика.

Как отмечает Президент Республики Узбекистан Ш.М.Мирзиёев: «Крайне важно решить и другую проблему: это не всегда достаточный профессиональный уровень наших педагогов и профессорско-преподавательского состава, их специальных знаний.

Необходимо сформировать такую среду, которая бы активно способствовала процессам обучения, духовно-нравстенного обогащения и воспитания на основе истинных ценностей» [1, с. 95].

По своей сути, педагогические кадры являются ведущим звеном в системе высшего образования, в связи с этим в процессе образования, все более актуализируется проблема их подготовки на уровне требования современности. Поиск путей повышения эффективности и качества профессиональной подготовки приводит к появлению различных подходов к решению этой проблемы.

Таким образом, актуальность темы обусловлена необходимостью определения основных положений концепции формирования и развития коммуникативно-информационной компетентности будущих учителей математики для последующего успешного внедрения основных его принципов в учебно-воспитательный процесс.

Если раньше главным задачами образования считалось передача знаний и контроль за их усвоением, т.е. доминировала когнитивная (познавательная) парадигма образования, то в современных условиях инновационного развития главной задачей образования является обучение будущих педагогов создавать инновации в различных областях деятельности, что означает переход на компетентностную парадигму образования [3, с. 17].

В настоящее время к современным технологиям обучения относятся технологии группового и проектного обучения, информационные, компьютерные, интерактивные технологии, модульно-рейтинговые системы, кейс-технологии и др. Эти технологии повышают активность, самостоятельность, инициативность, ответственность и развивает у будущих учителей математики коммуникативно-информационные компетентности [2, с 13].

Необходимо создавать такую образовательную среду, которая в максимальной степени способствовала бы раскрытию творческих способностей будущих учителей математики. И здесь, прежде всего, необходимо обеспечить максимальный доступ студента к учебной информации. Сейчас практически все образовательные учреждения высшего профессионального образования имеют информационные ресурсы, обеспеченные средствами удаленного доступа посредством Интернета [2, с. 78].

В таких условиях учебного процесса для развития коммуникативно-информационной компетенций большой роль играет формирование научно-исследовательской компетентности.

Опыт работы на кафедре методики преподавания математики позволяет выявить определенный комплекс педагогических условий, способствующих эффективному формированию и развитию научно-исследовательской деятельности будущих учителей математики:

- организованное научно-исследовательское сообщество;
- партнерское взаимодействие студентов, педагогов и научных работников в исследовательской деятельности;
- направленность педагогической поддержки на развитие исследовательской инициативы и самостоятельности исследовательских действий студентов.

В проведенном исследовании структура формирования коммуникативно-информационной компетенций будущих учителей математики в педагогической практике представлена следующими компонентами:

1. Целевой компонент практики формируется в соответствии с общими целями профессиональной подготовки, спецификой направления.

2. Содержательный компонент практики предполагает анализ нормативно-правовых документов.

3. Организационный компонент практики предусматривает выбор базовых учреждений отвечающих требованиям к подбору баз педагогической практики: материально-техническое обеспечение современным оборудованием, наличие высоко квалифицированных специалистов и достаточного контингента учащихся.

4. Технологический компонент практики предполагает разработку программно-методического комплекса практики, состоящего из рабочей программы, дневника практики, методического пакета.

5. Результативный компонент практики предполагает представление результатов практической педагогической деятельности студентов-практикантов в форме современной информационной технологии – электронное портфолио – ориентированной на новые образовательные цели, а именно паспорт профессиональных компетенций. Электронное портфолио представляет собой индивидуально накопительный отчет аутентичного оценивания, направленного на формирование культуры мышления, умения анализировать, систематизировать, классифицировать, что совокупности определяет направленности на формирование коммуникативно-информационной компетентности [3, с. 154].

Таким образом, разработанная нами система педагогической практики бакалавров обеспечивает подготовку не только хорошего исполнителя профессиональных функций, но и субъекта профессиональной деятельности, способного самостоятельно и компетентно принимать решения, готового к саморазвитию и самореализации в предстоящей деятельности.

В заключении отметим, формирование и совершенствование коммуникативно-информационной компетентности педагогических кадров высших образовательных учреждений в современных условиях как психолого-педагогическая проблема предполагает решение следующих основных задач: накопление, систематизация и расширение новых профессиональных знаний и мастерства; знания основных социальных, экономических и экологических проблем общества и путей их решения; сочетание учебной работы с научными поисками; достижения качественно нового преподавания соответствующих дисциплин; обеспечение интеллектуальной, психологической и моральной готовности будущих специалистов к работе в новых, современных условиях; овладение новыми технологиями обучения, применение технических средств и новых информационных технологий; формирование компьютерной грамотности будущих специалистов.

Список литература

1. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, жесткая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой в деятельности каждого руководителя. Доклад на расширенном заседании Кабинета Министров, посвященном итогам социально-экономического развития страны в 2016 году и важнейшим приоритетным направлениям экономической программы на 2017 год. –Ташкент: «Ўзбекистон», 2017. –С. 95.

2. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии в подготовке учителя. –Т.: 2000. – 192 с.

3. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: дисс.д-ра пед.наук. –Устъ-Каменогорск, 1991. -338 с.
© Мамутова Г.Ш. 2019

Мулдагалиева А. Б.,
студентка 5 курса,
факультет начального образования,
СГСПУ,
г. Самара, Российская Федерация
Жесткова Н. А.,
к.п. н., доцент,
факультет начального образования,
СГСПУ,
г. Самара, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ АППЛИКАЦИИ

Аннотация

Период обучения в начальных классах характеризуется многообразием форм развития творческого воображения детей. Аппликация как вид ручного труда в большой степени отвечает интересам детей, поэтому может использоваться в целях достижения развивающих задач. В статье описываются некоторые методические приемы выполнения детьми нетрадиционной аппликации с учетом принципов развивающего обучения.

Ключевые слова

Воображение, аппликация, младшие школьники.

Развитие когнитивных процессов ребенка – это одна из главных задач системы образования. Воображение является психическим процессом, играющим главную роль в развитии познавательной деятельности, способствует формированию детского творчества.

Проблемами развития воображения у детей занимались такие ученые, как: О.М. Дьяченко, А.И. Кириллова, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Д.В. Менджерицкая и др. В работах ученых подчеркивается, что первоначальные фигуры воображения относятся к процессам восприятия и игровой деятельности детей. Полуторагодовалый ребенок по-прежнему не заинтересован в том, чтобы слушать истории (рассказы) взрослых, поскольку ему все еще не хватает опыта, который порождает процессы восприятия. В период языкового образования ребенок еще активнее использует свое воображение в своих играх, так как жизненный опыт резко расширяется. Однако все это происходит само по себе, случайно. От 3 до 5 лет «растут» любые формы фантазии. Образы могут возникать либо в ответ на внешний стимул (например, по просьбе других), либо по инициативе самого ребенка, в то время как воображаемые ситуации часто нацелены на конечную цель и заданный сценарий.

Школьный период характеризуется стремительным формированием воображения из-за активного хода получения и фактического использования разных познаний. Отдельные черты воображения отчетливо отражаются в процессе творчества [1]. Целью нашего исследования явилось определение методических приемов выполнения детьми нетрадиционной аппликации с учетом принципов развивающего обучения.

Аппликация предоставляет детям возможность усвоить знания о соотношении размера, формы и цвета различных объектов и их элементов, правила создания композиции и закономерностей расположения объектов на фоне работы. Существует несколько направлений этого искусства. Наиболее распространенные виды аппликации: а) предметная – для работы из необходимого материала вырезаются части предмета и приклеиваются на выбранную поверхность; б) сюжетная – для формирования сюжета вырезают несколько деталей, которые формируют между собой цельный сюжет; в) декоративная – изготавливается, как и предыдущие, служит для украшения рамок, фотоальбомов или открыток [2]. Разновидностями нетрадиционной аппликации являются обрывная, накладная, модульная (мозаика), симметричная, силуэтная, ленточная, квиллинг, оригами, аппликация из пуха, аппликация из соломы и др. Знакомство с различными материалами, методами и видами аппликации расширяет кругозор ребенка и обогащает его эстетические ощущения. Сравнивая и передвигая вырезанные фигуры, накладывая их друг на друга, дети осуществляют различные психологические действия (воспоминания, понимание, интерес, восприятие), необходимые для выполнения практической работы, требующей фантазирования. Кроме того, аппликация способствует развитию у детей инициативы, изобретательства, креативности. Постоянно развивая интерес детей к аппликации, педагог должен стремиться найти форму проведения занятий, которая предусматривает независимый творческий подход к решаемой задаче. Следует вознаграждать решимость в проявлении воображения, в формировании ранее не известных форм, а так же декоративных средств выражения фигуры, так как основным в роботе является не слепая приверженность стандарту, а способность осуществить на бумаге известный облик. Как субъект действия ребенок не только наблюдает и познает, но непременно изменяет мир, формирует новые объекты. Это становится возможным только при условии обязательного мысленного представления конечного результата своих операций. Для того чтобы изменить мир в реальности, нужно уметь изменять его в представлениях.

Связь воображения с мышлением отчетливо проявляется в сложной ситуации. Перед неопределенностью ребенок начинает анализировать, синтезировать, сравнивать то, что реально воспринимается с предыдущим опытом, и пытается проникнуть в суть фактов и явлений. Работу с детьми по выполнению аппликации необходимо начинать с определения их интересов и степени подготовки к участию в художественно-творческой деятельности. С этой целью после ознакомления с методами безопасности проводятся первые тестирования: дети выполняют аппликацию на свободную тему. Педагог проводит визуальную оценку знаний, умений и навыков ребенка, чтобы он мог работать самостоятельно. Результаты исследования помогают определить различия между индивидуальными навыками каждого ребенка и условно разделить детей на подгруппы, чтобы обеспечить дифференциацию образовательного процесса. Фразы, с которыми педагог устремляется к ребятам, обязаны вызвать у них интерес к будущей работе, сформировать красочную картину того, что они

станут самостоятельно выполнять. Новая задача должна быть ясна и понятна, причем объяснение обязательно должно быть зафиксировано с помощью графического материала. Обзор иллюстраций, картин, документов и других изображений приводит к развитию наблюдения, активизации воображения. Очень важны конкретные инструкции по выполнению работ. Ребята обязаны становится активными соучастниками процесса, отвечая на вопросы, припоминая прежде освоенные знания, проявляя сформированные умения. Примеры открытых вопросов:

- Посмотри на образец изделия и скажи: «Какие материалы использованы для выполнения данной аппликации? Можно ли их заменить? Как измениться внешний вид изделия?»
- Посмотри на образец изделия и скажи: «Как можно получить детали для аппликации такого вида и формы?»
- Посмотри на образец изделия и скажи: «Почему именно так наклеены детали? Возможны ли другие способы? Как изменится в этом случае внешний вид изделия?»
- Посмотри на образец изделия и скажи: «В каком порядке осуществляется наклеивание элементов объектов на выбранный фон? Что произойдет, если эту последовательность нарушить? Возможен альтернативный вариант наклеивания элементов объектов на выбранный фон?»
- Придумай другую композицию из этих деталей. Какой еще возможен вариант размещения деталей на основе?
- Какие другие материалы ты можешь использовать для выполнения этой работы? Выполни работу с использованием других материалов и техник.
- Придумай сюжет к своей аппликации: Что изображено? Где, когда и как происходили связанные с композиций события? Что произойдет позднее?

Рабочий ход действий необходимо показать на классной доске в виде диаграммы, на которой заметны все без исключения этапы исполнения. В случае, если последовательность исполнения изделия не сложна, то после объяснения схема удаляется с доски, обращая внимание детей на предстоящий рабочий процесс: метод создания частей аппликации, обдумывание композиции и т.д. Наибольшие трудности в обучении детей нетрадиционным видам аппликации обычно приводят к тому, что преподаватели имеют разную степень готовности к обучению детей, поэтому методика обучения в начале обучения аппликации отличается от техники, используемой в будущем. Для начала учитель вводит детей в основы изготовления аппликации, направляет их деятельность на правильную реализацию методов резки и склеивания и контролирует качество работы. При выполнении начальных заданий прилагаются различные упражнения, в которых учащиеся должны приобретать определенные навыки. Преподаватели должны обеспечить, чтобы дети были точными при выполнении работ. Дети должны понимать, что от этого зависит качество их продукта. Каждое занятие обязательно должно быть направлено на развитие простейших навыков сотрудничества детей друг с другом и со взрослым. Получение опыта совместных действий и активного общения с другими людьми должно проходить в процессе анализа эстетического качества выполняемого изделия – красоты цветового сочетания, привлекательности расположения объектов на основе, чистоты и точности исполнения.

Таким образом, главный принцип развития воображения детей с помощью нетрадиционных видов аппликации заключается в последовательном движении детского

творчества от закономерно обоснованного комбинирования имеющихся представлений ко все более свободному и самостоятельному комбинированию в создаваемой композиции представлений, содержащих лишь отблеск реальности.

Список использованной литературы

1. Винокурова Н.К. Развитие творческих способностей [Текст] / Н.К. Винокурова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 94 с.
2. Гусакова М.А. Аппликация [Текст] / М.А. Гусакова. – М.: Арт-Родник, 2007. – 198 с.

© Мулдагалиева А. Б., Жесткова Н.А., 2019

Перевозова О.В.,
к.п.н., доцент, замдиректора
по учебно-методической работе
ГБПОУ «Челябинский государственный колледж
индустрии питания и торговли»,
г. Челябинск, Российская Федерация
Ванюкова Н.С.,
замдиректора по учебно-производственной работе
ГБПОУ «Челябинский государственный колледж
индустрии питания и торговли»,
г. Челябинск, Российская Федерация

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ НОВЫХ МЕТОДИК КОНТРОЛЛИНГА

Аннотация

Управление качеством образовательного процесса является одним из сложнейших элементов управленческого цикла, так как наиболее сложным в построении этого процесса является выбор контролирующих элементов. Отдельные, несвязанные и стихийные проверки не дают полного представления о всех составляющих качества. Нужны новые механизмы контроля, выстроенные на принципах системности и комплексного подхода. К числу таких систем сегодня относят методику контроллинга.

Ключевые слова

Качество, контроллинг, образовательный процесс, рынок труда, работодатель

Требование обеспечения высокого качества образования объективно диктует необходимость своевременной и объективной оценки степени его достижения. Данное обстоятельство актуализирует проблему исследования организационно-методических и психолого-педагогических аспектов контроля процесса и результатов образовательной деятельности [1]. Контроль, являясь способом организации обратной связи в системе управления образованием, позволяет

оперативно выявлять отклонение образовательного процесса от нормы и на этой основе вырабатывать корректирующие и предупреждающие мероприятия в деятельности образовательной организации и всех участников образовательного процесса. В современном мире пристальное внимание к качеству образования уделяется не только с позиции условий и процессов, но и с учетом наработанных методик и опыта зарубежного управления.

Так, многие образовательные учреждения для внутреннего мониторинга качества образовательных процессов используют матрицу К. Исикавы (рисунок 1).

В качестве примера анализа системы внутреннего контроля учебно-производственной работы мы использовали опыт в ГБПОУ «ЧГКИПиТ».

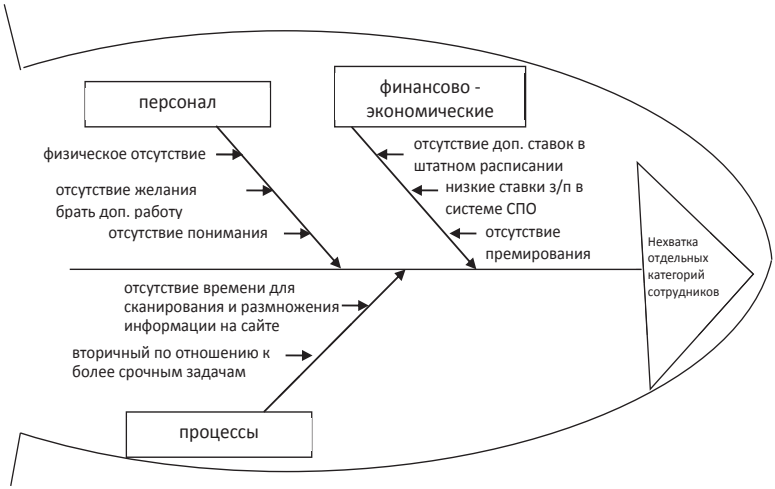

Рисунок 1 - Причинно-следственная диаграмма развития системы внутреннего контроля учебно-производственной работы в ГБПОУ «ЧГКИПиТ»

Из рисунка видно, что методика ориентирована на анализ ключевых смысловых блоков проблемы, ведущих к центральной проблеме.

Далее мы попробовали рассмотреть иные элементы анализа, пришедшие к нам из ведущих практик корпоративного управления и используемые для повышения качества внутренних образовательных процессов [2].

Мы установили, что методик сегодня достаточно и все они могут способствовать разнообразному и разностороннему изучению проблем, связанных с качеством образовательных процессов.

Взяв в основу передовой опыт работы в ГБПОУ «ЧГКИПиТ» и объединив все методики, используемые ими в мониторинге внутренних процессов, мы объединили их в систему, представляющую собой механизм контроллинга (рисунок 2), на основе которого установили основные группы причин, снижающих качество образовательного процесса.

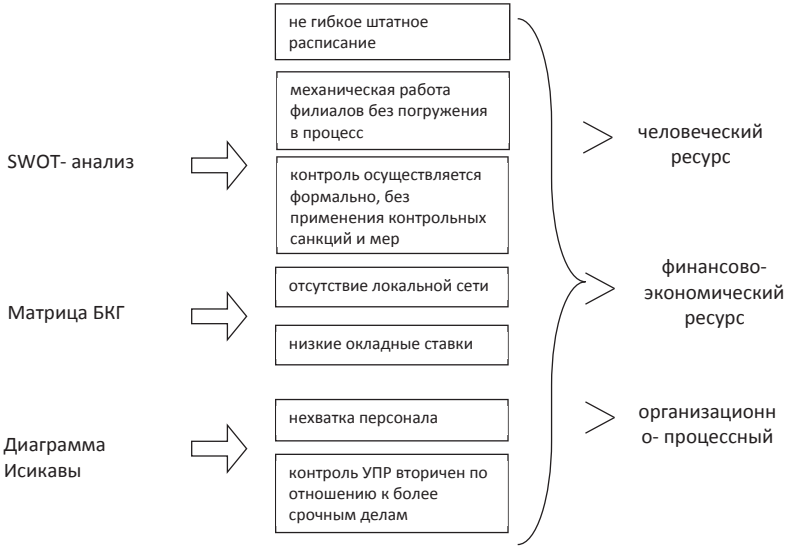

Рисунок 2 - Группы причин, влияющих на организацию системы учебно-производственной работы в ГБПОУ «ЧГКИПиТ»

На основе установленных причин с помощью механизма контроллинга можно разработать пошаговые действия (алгоритм) их устранения.

Данные шаги, в свою очередь, важно распределить по этапам, которые можно зафиксировать с помощью управленческой методики построения графиков. В данном случае мы использовали таблицу для построения графика Г. Ганнта.

Таблица – 1 График проведения мероприятий ГБПОУ «ЧГКИПиТ» по устранению проблем

Рекомендации	2019 год											
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
Инициировать ходатайство о внесении изменений в штатное расписание (2 раза в год)												
Локально разработать документы, устанавливающие систему санкций и поощрений												
Привлечение интернет – провайдера для установления взаимовыгодных отношений												
Расширить зону поиска кадров												

Пересмотр объема полномочий с дальнейшим делегированием части полномочий												

Развивая далее идею реализации механизма контроллинга как системы мы для обеспечения эффективного внедрения рекомендаций предусмотрели вероятные риски [3]. Следуя ведущим практикам корпоративного построения механизма контроллинга, мы использовали матрицу Р. Дункана для выбора стратегии поведения в момент наступления риска и представили ее в таблице 2.

Таблица 2– Анализ неопределенности обстановки в ГБПОУ «ЧГКИПиТ»

Категория-риск менеджмента	Вероятность	Степень влияния	Оперативность реагирования	Приоритет
Не найдется человек, которого можно будет ввести в штат	2	3	3	**12**
Не будет финансовой возможности оплатить работу	1	2	2	4
Внеплановые проверки	2	3	3	**12**
Затягивание в сроках	2	2	2	8

Используя полученные результаты, мы сопоставили их в разрезе «ДО и ПОСЛЕ» с применением контроллинговых рычагов и установили, что по итогам внедрения механизма контроллинга результаты снижения проблем имеют положительную динамику (диаграмма 1 и диаграмма 2)

Видим, что фактическая степень влияния выявленных проблем на систему внутреннего контроля в ГБПОУ «ЧГКИПиТ» выражена в очень высоком соотношении.

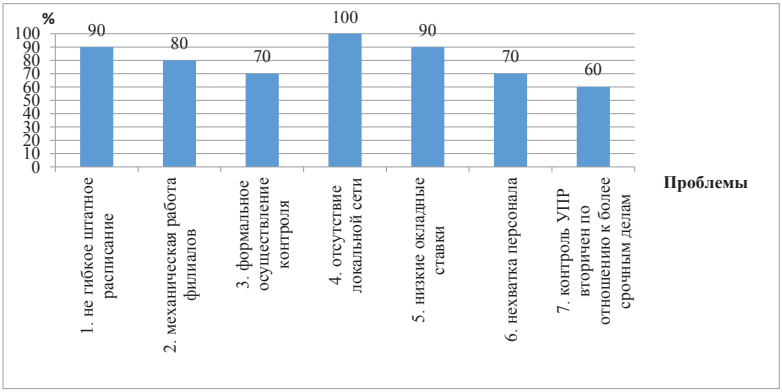

Диаграмма 1 – Фактическая степень влияния выявленных проблем на систему внутреннего контроля в ГБПОУ «ЧГКИПиТ»

Однако, по итогам применения механизма контроллинга и на основе спрогнозированых результатов мы получили очевидное снижение выраженности степени установленных проблем.

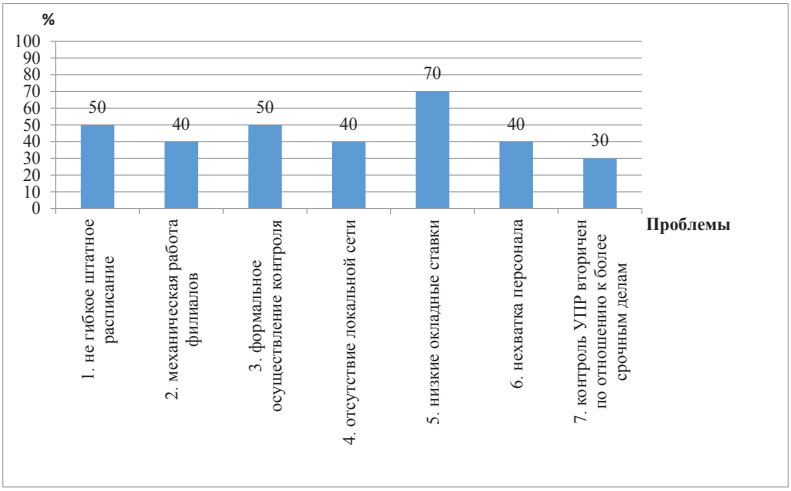

Диаграмма 2 – Прогноз снижения степени выявленных проблем на систему внутреннего контроля ГБПОУ «ЧГКИПиТ»

Следовательно, мы видим, что все предложенные мероприятия в рамках системы контроллинга несут в себе социально-экономическую, кадровую целесообразность, предполагают положительную динамику по внедрению, и являются достижимыми для повышения эффективности внутреннего контроля учебно-производственной работы. Все предложенные мероприятия способствуют решению проблем по реализации внутреннего контроля учебно-производственной работы и являются основой для дальнейшего совершенствования системы внутреннего контроля учебно-производственной работы в колледже.

Все выше перечисленные аргументы позволили нам сделать вывод, что управление качеством образовательного процесса на основе контроллинга делает его более эффективным и целесообразным рычагом воздействия.

Список использованной литературы

1. Ибрагимов Г.Г. Особенности управления колледжем в современных условиях // Г.Г. Ибрагимов, Р.Г. Гарифуллин профессиональное образование. 2014/ №8. С. 3 – 6

2. Ногина А.А. Традиционные и инновационные подходы к управлению профессиональной образовательной организации//В сборнике: Гармоничное развитие личности: психология и педагогика сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 9-16.

3. Перевозова О.В. Проблемы современного менеджмента в образовательном процессе подготовки менеджера /О.В. Перевозова/ в сборнике: Современная экономика и

образование: проблемы, возможности и перспективы развития Материалы международной научно-практической конференции. 2017. С. 363-365.

© Перевозова О.В., Ванюкова Н.С., 2019

Попова И.Е.
канд. биол. наук, доцент ФГБОУ ВО «ВГИФК»
г. Воронеж, РФ

ТРАВМЫ В ПРЫЖКАХ В ВОДУ

Аннотация. В результате анализа зарубежной литературы показано, что у высоковалифицированных прыгунов в воду возможно возникновение ушиба легких при столкновении с водой, а также переломов ладьевидных костей. Основными факторами возникновения переломов ладьевидных костей являются часто возникающие переразгибания и утомление мышц. Для предотвращения боли в пояснице у элитных прыгунов в воду необходимо развивать гибкость плеча.

Ключевые слова: прыжки в воду, травмы, ушибы.

Актуальность. Одной из важных проблем современного спорта является травматизм, который возникает из-за усложнения технических элементов, постоянно возрастающих физических нагрузок и увеличения количества стартов. Возросший травматизм отрицательно сказывается на карьере 60 – 70% выдающихся спортсменов. Это является причиной принятия мер для предотвращения травм в спорте [1].

Для достижения высоких спортивных результатов в прыжках в воду спортсмены вводят в свои программы всё более сложные прыжки. В процессе их освоения и совершенствования спортсмены находятся в условиях повышенного риска получения травм, количество которых в последнее время увеличилось у спортсменов высокого класса. Литературных данных по изучению и анализу травм в прыжках в воду весьма недостаточно. Это определяет актуальность настоящей статьи, которая посвящена анализу зарубежных источников литературы по данному вопросу [1].

Обсуждение. В зарубежной литературе показано существование высокого риска получения травмы прыгунами в воду – это может быть травмирование запястья, локтя, плеча или спины. Во время соревнований по прыжкам в воду спортсмены прыгают с трамплинов высотой от 1 до 3 м или с вышки от 5 до 10 м и ныряют в воду. Ударные силы очень велики в фазе входа в воду и, поэтому, возможно получение спортсменом микротравматических повреждений. У прыгунов в воду наиболее часто регистрируется боль в пояснице.

Narita T. и др. показано, что гибкость плеча важна для предотвращения боли в пояснице у элитных юниоров-мужчин прыгунов в воду, поскольку прыжки требуют полного сгибания плеча во время фазы входа в воду. Ограниченная гибкость плеча может вызвать переразгибание в пояснице при регулировке угла входа в воду [7].

Гибкость играет важную роль в прыжках в воду. Хорошее развитие гибкости позволяет спортсмену выполнять движения с полной амплитудой, а также создавать более быстрое

вращение при выполнении прыжков в положении «согнувшись» и «группировка». Это способствует техничному выполнению отдельных прыжков. Данные факты свидетельствует о необходимости уделять большее внимание развитию гибкости у прыгунов в воду для повышения их спортивного мастерства [7].

Прыжки в воду обычно ассоциируются с травмами спинного мозга [3]. Перелом ладьевидной кости встречается редко, в основном у гимнастов [4, 6]. Однако в литературе встречаются сведения о нагрузочных или стрессовых переломах ладьевидной кости у прыгунов с вышки. Nor Hazla Mohamed Haflah и другие ученые из Малайзии описали двусторонний нагрузочный перелом ладьевидной кости у прыгуна с вышки, у которого симптомы перелома были только на одной стороне. Согласно данным авторов перелом ладьевидной кости может быть следствием переразгибания запястья при входе в воду. У высококвалифицированных спортсменов часто возникающие переразгибания и утомление мышц являются основными факторами возникновения нагрузочных переломов.

Переломы ладьевидных костей у спортсменов очень трудно обнаружить клинически, так как они не имеют анамнеза травм и пациенты обычно поздно обращаются к врачам (с задержкой от шести недель до трех месяцев) [2, 5]. Диагноз часто ставится несвоевременно, так как многие травматологи не знакомы с данной патологией и имеются определённые трудности в диагностике. Спортсмен часто жалуется на тупую боль, постепенно нарастающую на протяжении длительного периода времени и иррадиирующую в дистальные отделы кисти. Рентгенограммы часто не демонстрируют никаких изменений, и в этой ситуации надо иметь клиническое чутьё, для того чтобы назначить КТ или МРТ.

Из-за частоты встречаемости нагрузочных переломов у соревнующихся спортсменов с односторонним переломом ладьевидной кости рекомендуется двусторонняя рентгенография ладьевидных костей, чтобы избежать пропуска перелома на противоположной стороне [5].

Травмы у прыгунов в воду, полученные исключительно в результате столкновения с водой, являются редкостью в опубликованной литературе. Тем не менее, есть публикации о случаях ушиба легких у прыгунов в воду. Причинами таких травм являются неудачные приземления на воду плоско на спину, на живот, на грудь и т.д. Врачам, сопровождающим тренировки и соревнования, следует помнить о вероятности возникновения таких травм при неудачных приземлениях [5].

Выводы

У высоковалифицированных прыгунов в воду возможно возникновение ушиба легких при столкновении с водой, а также переломы ладьевидных костей.

Основными факторами возникновения переломов ладьевидных костей являются часто возникающие переразгибания и утомление мышц.

Для предотвращения боли в пояснице у элитных прыгунов в воду необходимо развивать гибкость плеча.

Список использованной литературы

1. Распопова, Е.А. Заболеваемость и травматизм при занятиях прыжками в воду / Е.А. Распопова // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 7-4 (16). – 108 - 109.

2. Hosey, R.G. Scaphoid stress fracture: An unusual cause of wrist pain in a competitive diver / R.G. Hosey, J.M. Hauk, M.R. Boland // Orthopedics. – 2006. – Vol. 29. – P. 503-505.

3. Kluger, Y. Diving injuries: a preventable catastrophe / Y. Kluger, D. Jarosz, D.B. Paul, R.N. Townsend et al. // J Trauma. – 1994. – Vol. 36. – P. 349-351.
4. Matzkin, E Scaphoid stress fracture in a 13-year-old gymnast: a case eport / E. Matzkin, D.I. Singer // J Hand Surg Am. – 2000. – Vol. 25. – P. 710-713.
5. Mohamed Haflah, N.H. Bilateral scaphoid stress fracture in a platform diver presenting with unilateral symptoms / N.H. Mohamed Haflah, N.F. Mat Nor, S. Abdullah, J. Sapuan // Singapore Medical Journal. – 2014. – Vol. 55 (10). – P. 159 – 161.
6. Nakamato, J.C. Scaphoid stress fracture in high-level gymnast: A case report / J.C. Nakamato, M. Saito, G. Medina, B. Schor // Case Rep Orthop. – 2011. - P. 1-3.
7. Narita, T. Critical factors for the prevention of low back pain in elite junior divers / T. Narita, K. Kaneoka, M. Takemura, Y. Sakata et al. // British journal of sports medicine. – 2014. – V. 48 (11). – P. 919 – 923.

© Попова И.Е., 2019

Рябков В.М.
д. п. н., профессор
культурологический факультет ЧГИК
г.Челябинск, Российская Федерация

ИСТМИЙСКИЕ ИГРЫ КАК ФОРМА ДОСУГА ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация

На основе историографического анализа автор исследует игры как формы досуга Древней Греции периода античности. Формы досуговой деятельности – это не только способы проведения свободного времени человека в конкретных исторических, социальных, экономических и культурных условиях человека, но и отражение той социальной общности людей, в которой сложились эти определённые традиции, обусловленные географическими, национальными, временными, государственными рамками их использования. Среди широких массовых зрелищных игровых форм Древней Греции были широко известны: Олимпийские игры, Панафинейские игры, Истмийские игры, Немейские игры, Пифийские игры, Делийские игры, Гераиды, Агоны, Конные агоны. Историография игр как форм досуга Древней Греции довольно широка. Надо выделить кандидатскую диссертацию Е. В. Генкиной «Ценности античного досуга как социально-культурная система», работу доктора педагогических наук, профессора В. М. Рябкова «Антология форм культурно-досуговой деятельности Древний мир Древняя Греция и Рим. Западная Европа до начала XVII в.). Олимпийские игры исследовали: Л. Винничук «Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима»; Поль Гиро «Быт и нравы древних греков», его же «Частная и общественная жизнь греков»; К. Куманецкий «История культуры Древней Греции и Рима»; В.М. Брабич и Г.С. Плетнёва «Зрелища древнего мира»; О.Л. Орлов «Праздники и зрелища Древней Греции и Древнего Рима»; Ю.В. Шанин «Герои античных

стадионов»; Гейнц Шёбель «Олимпия и её игры». Истмийские игры, Делийские игры, Пифийские игры и конные агоны исследовала Лидия Винничук в работе «Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима»; Немейские игры и Герайды рассмотрели В.М. Брабич и Г.С. Плетнёва в работе «Зрелища древнего мира». Истмийские игры исследовал

Б.А. Базунов в работе «Кумиры стадионов Эллады». Из всего многообразия спортивных игр автор выделяет Истмийские игры Древней Греции периода Античности, как менее исследованные.

Ключевые слова

Историография. Древняя Греция, античность, игры, Истмийские игры, формы, досуг, зрелище, исследователи, учёные.

Текст статьи

Среди многообразных форм досугового развлечения древних греков периода античности являются спортивные игры. Формы досуга греков были довольно разнообразны. Такие известные в Древней Греции праздники как Дионисии, Апатурий, Фесмофории, Пианосии, Дельфинии, Фаргилии, Осхофории не привлекали столько зрителей как всем известные Истмийские игры, которые стали самой яркой формой досуга периода античности, На протяжении длительного исторического времени формы досуговой деятельности являли собой элементы жизнедеятельности человека в тех организационных формах, которые были обусловлены особенностями социально-экономического развития страны, её культурными традициями, сложившейся культурной инфраструктурой и, выработанным историческими тенденциями менталитетом. Е. В. Генкина, исследуя досуг античности, в своей кандидатской диссертации, пишет: «Возникает необходимость исследования досуговых традиций античности, подразумевающая их осмысление как одной из сторон диалога культур, в процессе которого ценности античного досуга оказали существенное влияние на формирование социально-культурной сферы и содержание культурно-досуговой деятельности последующих эпох» [5]. Формы досуговой деятельности – это не только способы проведения свободного времени человека в конкретных исторических, социальных, экономических и культурных условиях человека, но и отражение той социальной общности людей, в которой сложились эти определённые традиции, обусловленные географическими, национальными, временными, государственными рамками их использования. Среди широких массовых зрелищных форм надо выделить Истмийские игры. Как свидетельствует историографический анализ к исследованию спортивных игр как форм досуга Древней Греции периода античности учёные обращались неоднократно. Надо выделить кандидатскую диссертацию Е. В. Генкиной «Ценности античного досуга как социально-культурная система» [5]. Работу доктора педагогических наук, профессора В.М. Рябкова «Антология форм культурно-досуговой деятельности (Древний мир Древняя Греция и Рим. Западная Европа до начала XVII в.) [14]. Истмийские игры исследовали: Л. Винничук «Люди, нравы, обычаи Древней Греции и Рима» [4]; Поль Гиро «Быт и нравы древних греков» [7] его же «Частная и общественная жизнь греков» [8]; К. Куманецкий История культуры Древней Греции и Рима [8]; В.М. Брабич и Г.С. Плетнёва «Зрелища древнего мира» [3]; О.Л. Орлов «Праздники и зрелища Древней Греции и Древнего Рима» [13]; Ю.В. Шанин «Герои античных стадионов» [18]; Гейнц Шёбель «Олимпия и её игры» [20]. Истмийские игры, Делийские игры, Панафинейские игры, Пифийские игры и конные агоны исследовала Лидия Винничук в работе «Люди, нравы и

обычаи Древней Греции и Рима» [4]; Немейские игры и Гераиды рассмотрели В.М. Брабич и Г.С. Плетнёва в работе «Зрелища древнего мира» [3]. Греческие игры и празднества исследовала А.Б. Шарнина в работе «Эллинское единство и общегреческие празднества» (19). Она отмечает, что «у этих праздников было много общих черт. Игры в полисах и общегреческих святилищах были дополнением к религиозным обрядам и посвящались обычно богам – хозяевам святилищ, где проходили игры. В отличие от состязаний, которые проводились и на других праздниках в общинах, наградой победителям вместо ценных призов были венки. К состязаниям допускались эллины со всех концов греческого мира. И, самое главное, на время проведения праздника устанавливалось перемирие, столь желанное среди бесконечных войн, потрясавших Элладу. В отличие от обычных полисных обрядов, проводившихся ежегодно, эти игры устраивались с периодичностью в 4 или 2 года» (19., С. 257). Истмийские игры исследовал Б.А. Базунов в работе «Кумиры стадионов Эллады». (1).

В системе форм зрелищного досуга в развитии были игры, проводившиеся в различных пунктах страны. Игры эти носили, особенно в первые столетия своего существования, характер аристократический. Не удивительно, что именно в период аристократического правления в греческих городах-государствах (полисах) и господства аристократической идеологии, высоко ценившей физические достоинства человека, были учреждены Истмийские игры.

Доктор педагогических наук, профессор Д. М. Генкин, исследуя многочисленные праздники древней Греции периода античности, приходит к следующему выводу: «Таким образом, праздники в Древней Греции — один из первых образцов организованного массового действа, в котором проявлялись такие специфические черты, как массовость, комплексность, зрелищность, игровой характер» (6., С. 25).

Истмийские игры, состязания, проводившиеся в честь Посейдона, владыки моря. Они проводились в сосновой роще на Истмийском перешейке с 581 года до н. э. каждые два года, в первый и третий год каждой олимпиады, весной. Как утверждает Б. А. Базунов, журналист и советский историк, в исследовании «Кумиры стадионов Эллады: «Первым учредил Истмийские игры сам Посейдон, Согласно древнейшему преданию, лазурно-кудрявый и синебородый властитель морей, всех вод и источников устроил для смертных праздник в ознаменование божественного спора с Гелиосом, завершившегося дележом Коринфа и окрестных истмийских земель. Властитель трезубца вспомнил свою молодость, когда он считался покровителем коней и коневодов, изобретателем упряжи и колесницы - и провел гипические состязания. Притом самолично отмерил стадий на Истме. Иных подробностей предание не сообщает. Но и того довольно: морской бог явил свою волю в новых владениях. Однако неблагодарные люди забыли дар Посейдона. Истмийские игры возобновил их первый коринфский царь Сизиф» (1., С. 244). Третьим, кто возобновил Истмийские игры, был Тезей народный герой, равный своему предку Гераклу. Лидия Винничук, исследуя Истмийские игры, пишет: «По словам Плутарха, Истмийские игры учредил Тесей после одной из своих побед. По преданию, Тесей направлялся из города Троиены в Афины. Путь его лежал через Истм. На Истме в сосновой роще, встретил Тесей сгибателя сосен Синида. Это был свирепый разбойник. Он предавал страшной смерти всех путников. Согнув две сосны так, что они касались верхушками, Синид привязывал путника к соснам и отпускал их. Тесей отомстил за всех, кого погубил Синид. Он связал разбойника,

согнул своими могучими руками две громадные сосны, привязал к ним Синида и отпустил сосны. Свирепый разбойник погиб той самой смертью, которой он губил ни в чём не повинных путников. Путь через Истм был теперь свободен. Позднее, в память своей победы Тесей учредил на том месте, где он победил Синида, Истмийские игры». (4., С. 398 – 399).

Как пишет Б. А. Базунов перечень состязаний был необычен: «Взять хотя бы программу состязаний. Она словно списана с олимпийской: забеги бегунов на стадий и более длинные отрезки, схватки борцов, ипподромные гонки, А вот конкурсы флейтистов и кифаредов, да и состязания живописцев явно заимствованы у устроителей Пифийских игр.. Однако было на коринфских состязаниях и нечто свое, особенное; бег с факелами. Об этом может поведать такой «свидетель, как коринфская монета с изображением факелоносца, отчеканенная 1800 лет назад» (1., С. 265).

А. Б. Шарнина, исследуя Истмийские игры, выделяет особенности спортивных игр, связывая их религиозными ритуалами. Она пишет: «Главное новшество – соединение состязаний с религиозными ритуалами. Таким образом, игры приобретают сакральный характер и становятся частью полисных обрядов. Наиболее заметно и ярко это соединение состязаний и ритуалов произошло на общегреческих играх: Истмийских» (19., С. 265).

Как свидетельствует анализ научной историческиой литературы, раскрывающей Истмийские игры, особо надо выделить работу польского историка Л. Винниук «Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима», в которой она раскрывает программу Истмийских игр. «Программа, отмечает она, - состояла из выступлений флейтистов и кифаредов и спортивных состязаний: бега, борьбы, гонок на колесницах, скачек, кулачном бою, бросании диска и копья. Коринф, близ которого проходили Истмийские игры, был городом богатым и влиятельным, поэтому игры всегда справлялись пышно и привлекали множество народу. Игры эти не были в строгом смысле общегреческими: по традиции, граждане Элиды не могли принимать в них участия, зато афиняне могли занимать самые почётные места, пользуясь своим правом. Наградой победителю был венок из сосновых веток. Как и олимпиоников, победителей Истмийских игр воспевали поэты (4., С. 398 - 399).

Среди различных видов спортивных состязаний, таких как бег, бросание копья и диска, борьба, особый успех у зрителей вызывал кулачный бой. Как пишет историк М. В. Скржинская: «Кулачный бой (πυγμή) был наиболее жестоким и опасным видом античных состязаний. Для усиления ударов бойцы обматывали руки ремнями, иногда снабженными металлическими шариками. Удары наносились в верхнюю часть тела; больше всего страдали лицо, зубы и уши, поэтому заслуженные кулачные бойцы, как следует из античных произведений литературы и искусства, часто имели обезображенную голову со сплющенными ушами и лицом в шрамах, с изуродованными губами и перебитым носом. Бой продолжался неограниченное количество времени до победы. В античности отсутствовала классификация бойцов по весу, поэтому боролись преимущественно тяжеловесы» (15., С. 339).

Интересный спортивный факт приводит в своём историческом исследовании «Спорт и спортивные состязания в Древней Грецци» доцент кафедры истории Древней Греции и Рима исторического факультете СПбГУ С. М. Жестоканов. Он пишет: «Кулачный бой длился до тех пор, пока один из противников признавал себя побежденным или, вследствие

потери сил, не мог продолжать поединок. Особенной ловкостью считалось доведение соперника до изнеможения простым блокированием его выпадов без нанесения ответных ударов. Большое значение придавали хладнокровности спортсменов; про одного кулачного бойца некого Эвридама, рассказывали, что получив сильный удар раздробивший ему зубы, он проглотил их и, не изменив выражения лица, и продолжая поединок, одержал победу» (10., С. 91).

Завершая историографический анализ возникновения и проведения Истмийских игр как формы досуга Древней Греции периода Античности, хочется привести суждения кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории РГПУ им. А.И. Герцена А.Б. Шарниной в исследовании «Эллинское единство и общегреческие празднества» (19) о награждении победителей игр. Она пишет: «Важным критерием общеэллинского статуса этих игр стали венки. Обмен подарками сопровождал заключение дружбы между знатью разных общин и был своего рода скрепляющим элементом этой дружбы, символом единства аристократии всего греческого мира. Но подарки также были показателем могущества и влияния того или иного лидера. Их ценность была не столько в материальной стоимости, сколько в той славе и почете, которые они приносили. Переход от материальных наград к символическим призам на панэллинских играх был, вероятно, своего рода компромиссом между знатью разных общин, когда они собирались в общем центре. Ведь замена дорогих наград на быстро вянущие венки в панэллинских центрах обесценила аристократические призы и, как следствие, отняла у знати возможность демонстрировать свое могущество и главенствовать в собрании. Таким образом, венки стали своего рода гарантией нейтралитета на время игр, так как они сами – нейтральны, дипломатичны и экономичны» (19., С. 265 – 266).

Список использованной литературы

1. Базунов, Б. А. Кумиры стадионов Эллады / Б.А. Базунов. – М.: Сов. Спорт, 2004. – 372 с.

2. Баумгартен, Ф. Эллинская культура / Ф. Баумгартен, Ф. Поланд, Р. Вагнер. – Минск-Москва, 2000. – С. 115- 117.

3. Брабич, В.М. Зрелища древнего мира / В.М. Брабич, Г.С. Плетнёва. – Л.: Искусство, 1971. – 79 с.

4. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук / Пер. с польск. В.К. Ронина. – М.: Прогресс, 1988. – 496 с.

5. Генкина, Е. В. Ценности античного досуга как социально-культурная система [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук: 13.00.05 / Е.В. Генкина. – СПб., 1998. – 24 с.

6. Генкин, Д. М. Массовые праздники / Д.М. Генкин. – М.: Просвещение, 1975.

7. Гиро Поль. Быт и нравы древних греков / Поль Гиро. – Смоленск: Русич, 2002. – 624 с.

8. Гиро Поль. Частная и общественная жизнь греков. Серия: Античная библиотека. Исследования. Предисловие и научная редакция: А.А. Новиков. – СПб.: Алетейя, 1995. – 474 с.

9. Гордеев, В. Н. История Древнего мира. Древняя Греция и Древний Рим / В.Н. Гордеев. – Л., 1970. – 218 с.

10. Жестоканов, С. М. Спорт и спорортивные состязания в Древней Грецци / С. М. Жестоканов // Феномен досуга в античном мире. – Санкт-Петербургский гос. ун-т,

исторический факультет; коллективная монография под ред. Э.Д. Фролова. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2013. – С. 82 – 107.

11. Куманецкий К. История культуры Древней Греции и Рима / К. Куманецкий. – М.: Высш. шк., 1990. – 351 с.

12. Олимпийская энциклопедия / Гл. ред. С.П. Павлов. – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 416 с.

13. Орлов, О.Л. Праздники и зрелища Древней Греции и Древнего Рима / О.Л. Орлов. – Л., 1991. – 49 с.

14. Рябков, В.М. Антология форм культурно-досуговой деятельности (Древний мир. Древняя Греция и Рим. Западная Европа до начала XVII в.): учеб. пособие / В. М. Рябков; Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2006. – 509 с.

15. Скржинская, М. В. Древнегреческие праздники в Элладе и Северном Причерноморье / М. В. Скржинская. - Санкт-Петербург Издательство «АЛЕТЕЙЯ» 2010. – 464 с.

16. Словарь античности / Пер. с нем. – М.: Прогресс,1989. – 704 с.

17. Соколов, Г.И. Олимпия / Г.И. Соколов. – М., 1981. – 214 с.

18. Шанин, Ю. В. Герои античных стадионов / Ю.В. Шарнин. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 144 с.; Шанин, Ю.В. От элинов до наших дней / Ю. В. Шанин. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 143 с.

19. Шарнина. А.Б. Эллинское единство и общегреческие празднества/А.Б. Шарнина // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. Под ред. проф. Э. Д. Фролова. – Выпуск 11. - Санкт-Петербург, 2012. — С. 257 - 272

20. Шёбель, Гейнц. Олимпия и её игры / Гейнц Шёбель. – Лейпциг. Б.г. – 280 с.

© Рябков В. М., 2019

Самойлова Е. С.
Аспирант ГАОУ ВО МГПУ,
ГБОУ школа №2036,
г. Москва, РФ
Samoylova Elena S.
GAOU VO MGPU, School #2036
Moscow, Russia

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ

INFORMATION CULTURE OF YOUNGER SCHOOLBOYS AS AN ANSWER TO THE DIGITALIZATION CALL

Аннотация

В статье рассмотрено понятие «цифровизация», приведен перечень документов, регламентирующих данный процесс на государственном уровне, а также обоснована

важность формирования информационной культуры на ступени начального образования в данном контексте.

Ключевые слова

Младший школьник, начальная школа, информационная культура, цифровизация.

Abstract

The article discusses the concept of digitalization, provides a list of documents regulating this process at the state level, and also substantiates the importance of creating an information culture in primary school in this context.

Keywords:

Primary school student, elementary school, information culture, digitalization.

Мы живем во время, когда цифровые устройства и средства коммуникации прочно вошли не только в сферу личного использования - уже нельзя представить себя без смартфона, в котором сосредоточена вся наша жизнь (общение, работа, интересы, знания и т.д.). Но и во все общественные сферы: экономику, политику, медицину и т.д. Цифровая информация стала ценнейшим ресурсом современного общества, а цифровизация, приняв глобальные масштабы, стала существенной характеристикой образования, наряду с непрерывностью [1].

На государственном уровне ответом на цифровизацию стало принятие ряда стратегических документов. внедрение "облачных" решений является стержневой рекомендацией региональным и муниципальным органам исполнительной власти в Концепции региональной информатизации (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 № 2769-р) [3].

В целях ускорения цифровой трансформации России создана программа "Цифровая экономика Российской Федерации" (утверждена распоряжением Правительства РФ № 1632-р от 28.07.2017) [4].

Среди приоритетов стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017– 2030 годы [6] отмечается необходимость формирования информационного пространства с учетом потребностей в получении качественных и достоверных сведений, создание и применение российских информационных и коммуникационных технологий, обеспечение их конкурентоспособности на международном уровне.

Для этого, уже начиная со ступени начального общего образования осуществляется целенаправленное знакомство учащихся с цифровыми источниками и методами работы с ними, ведется работа по формированию разнообразных компетенций (в том числе и ИКТ-компетентности). Однако, всё чаще звучат опасения, что мы «формируем бездумного пользователя и потребителя высокотехнологических современных устройств» [3, с.107].

Информационная культура, впитавшая в себя содержание двух понятий «информация» и «культура» должна помочь справиться с этой проблемой, являясь неотъемлемой частью и результатом процесса гуманизации и гуманитаризации образования. И начинать данную работу необходимо в начальной школе, чтобы дать им возможность в более старшем возрасте получать специальное образование (экономическое, медицинское, математическое [2] и т.д.) с опорой на прочный культурный фундамент в аспекте работы с информацией.

Список литературы:

1. Глизбург В.И. Информационные технологии при освоении топологических и дифференциально-геометрических знаний в условиях непрерывного математического образования. Информатика и образование. 2009. № 2. С. 122-124.
2. Глизбург В.И. Элективное изучение топологии в старших классах средней школы как элемент единства непрерывного математического образования и пропедевтики ее изучения в вузе. Математика в школе. 2008. № 9. С. 57-61.
3. Концепция региональной информатизации [Электронный ресурс]: утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 № 2769-р. – Режим доступа: http://government.ru/docs/16473/ (дата обращения: 31.08.2019).
4. Программа "Цифровая экономика Российской Федерации" [Электронный ресурс]: утверждена распоряжением Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р. – Режим доступа: http://government.ru/docs/all/112831/ (дата обращения: 31.08.2019).
5. Самойлова Е.С. Информационная культура как результат развития компьютерных технологий // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия. Ежемесячный научный журнал №2 (9) / 2015 - Новосибирск, Международный научный институт "Educatio", 2015. - 170 с. - стр.105-108
6. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации [Электронный ресурс]: утверждена Указом Президента РФ от 09.05.2017 № 203 "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы". – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919 (дата обращения: 31.08.2019).

(С) Самойлова Е.С., 2019

Сергеева А.А.
к.п.н, доцент кафедры педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого,
г. Тула, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация

Статья посвящена вопросу использования метода наблюдения на этапе диагностики познавательных затруднений первокурсников.

Ключевые слова

Наблюдение, студент педагогического вуза, диагностика, методы исследования, познавательное затруднение

Высшее профессиональное педагогическое образование должно стать для молодежи той ступенью профессионального и личностного становления, на которой они получат мощный импульс развития своего интеллектуального потенциала, стимулирования процессов саморазвития и самообразования, активного формирования познавательных и профессиональных мотивов и ценностей. К такому характеру и темпу образовательного

процесса в вузе студенты должны быть готовы уже с первого курса. Между тем, в последние годы отчетливо прослеживается недостаточный уровень готовности выпускников школ к освоению программ высшего профессионального образования. [1] Все это приводит к возникновению целого комплекса познавательных затруднений, препятствующих адаптации первокурсников к образовательному процессу вуза. Их своевременная диагностика становится одной из первостепенных задач на начальном этапе обучения.

Использование метода наблюдения как целенаправленного восприятия фактов педагогической действительности позволяет (в совокупности с другими методами исследования) получить целостное представление о характере возникающих познавательных затруднений студентов.

Наблюдение осуществляется по специальной программе. Параметры и показатели, фиксируемые в ходе данной процедуры, отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели мотивов учебной деятельности студентов первого курса, фиксируемые в ходе наблюдения

Параметры наблюдения	Показатели
1) интерес к профессионально-педагогическим знаниям	- положительная реакция на предложение преподавателя выполнить задания, способствующие формированию профессионально-педагогических знаний; - обращение к преподавателю за дополнительными сведениями о педагогической деятельности, готовность к их принятию; - положительное отношение к необязательным заданиям, раскрывающим суть профессионально-педагогической деятельности; - обращение к профессионально-педагогическим знаниям в свободной необязательной обстановке (например, в рамках научно-исследовательской деятельности).
2) мотив овладения профессионально-педагогическими знаниями	- самостоятельное обращение студента к поиску профессионально-педагогического знания, способов интерпретации этого знания; - желание задать преподавателю вопросы, раскрывающие специфику профессионально-педагогической деятельности; - интерес к введению нового понятия;
3) мотив поиска контакта и сотрудничества с другими людьми	- стремление к взаимодействию и контактам с одногруппниками; - проявление инициативы в сотрудничестве с преподавателем и одногруппниками; - стремление студента передать новые для него

	профессионально-педагогические знания своим одногруппникам; - принятие и внесение предложений об участии в научно-исследовательской работе совместно с одногруппниками.

Использование подобных программ наблюдения позволило нам успешно диагностировать характер познавательных затруднений первокурсников и определить их дальнейшую образовательную траекторию.

Список использованной литературы

1. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. т. XI-XII. вып. XXIII. — М.: Центр социологии образования РАО, 2017.

© Сергеева А.А., 2019

Сотникова И.В.
преподаватель по классу фольклора,
МБУ ДО «Разуменская ДШИ им. А.В. Тарасова»
п. Разумное, РФ

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФОЛЬКЛОРНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация

В данной статье рассматривается понятие универсальные учебные действия (УУД) и способы их формирования в процессе обучения в дополнительном образовании в классе фольклора обучающимися музыкальной школы искусств. В процессе формирования универсальных учебных действий использовались практические методы обучения и воспитания фольклорному искусству. В результате освоения учебной программы у учащегося формируются личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные учебные действия в области музыкального фольклора.

Ключевые слова

Универсальные учебные действия, самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация.

В ФГОС было введено понятие «универсальные учебные действия». «Язык» универсальных учебных действий – это способ междисциплинарной коммуникации в образовательном учреждении. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов

действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания.

Основные виды действий: личностные (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация); регулятивные (целеполагание, планирование, коррекция, оценка, саморегуляция); познавательные (общеучебные, логические, постановка и решение проблем); коммуникативные (постановка вопросов, решение конфликтов, выражение своего мнения). Критерии оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся: соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям; соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.

Обучение фольклорному искусству охватывает всесторонне основные виды учебных действий перечисленных выше: от самого начала знакомства с музыкальным произведением до его полного воспроизведения, знакомство с народным творчеством, исполнение хореографических движений.

В процессе изучения песенного репертуара у обучающегося формируются в основном личностные учебные действия. Во время знакомства с песней учащийся изучает хорошо текст и историю данной песни, в которой часто описываются события и поступки людей присущих тому времени. Обучающихся анализирует текст и делает моральные и нравственные выводы. Преподаватель помогает учащемуся осознать для чего он учит это произведение, ставит цель и планирует срок исполнения. В течение четверти ребенок корректирует план изучения песни, затем оценивает свою работу и анализирует препятствия, с которыми он столкнулся при разучивании.

Ученик может как самостоятельно, так и по заданию преподавателя изучить и решить задачи: информацию о песне, способе исполнения, о стилевой зоне, о бытовой хореографии, звукообразовании. Решение такого рода заданий позволяет сформировать общеучебные универсальные действия. В дальнейшем обучающийся сможет самостоятельно анализировать песенный репертуар и подбирать необходимые песни для собственного исполнения. При выучивании произведения часто возникают проблемы и ребенок не может понять почему у него не получается их преодолеть. В этом случае преподаватель должен помочь ученику сформулировать проблему и способы их решения. В дальнейшем преподаватель должен давать возможность учащемуся самостоятельно ставить проблему и искать ее решение. При выполнении данного упражнения формируются коммуникативные действия: ребенок говорит, учится слушать и вступать в диалог, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со взрослым, а затем со сверстниками по такому же принципу на коллективных занятиях. Во время посещения групповых занятий обучающийся учится разрешать конфликтные ситуации, управлять своим поведением, выражать сои мысли и получать ответную реакцию на свои действия.

При изучение теоретических предметов ученик получает знания об истории своего народа, страны, уклада жизни и особенностей своего региона проживания, которые формируют жизненное самоопредение. Понимание того кто ты есть это одно из ключевых личностных действий и важно для человека, возможно это повлияет на его дальнейшее профессиональное становление.

Список используемой литературы:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособия для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.: ил.
2. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2: Психология образования / Р.С. Немов.– М.: ВЛАДОС, 2000. – 608 с.

© Сотникова И.В., 2019

Тахтамышева Г.Ч.
канд. пед. наук, доцент ГАОУ ДПО ИРО РТ,
г. Казань, РФ

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается ряд вопросов, затрагивающих проблемы управления качеством образования в одном отдельно взятом образовательном учреждении. Предварительно дается понятийно-терминологическая характеристика заявленной темы, анализируются определения основных понятий. Перечисляются основные факторы, влияющие на качество образования, описывается логика и модель управления качеством образования в образовательном учреждении. Утверждается, то качество образования требует соответствующего управления, что позволяет: рассмотреть ряд базовых понятий (управление качеством образования, эффективность, эффективное управление, оценка и мониторинг). Выделяются основные функции управления качеством образования в одном отдельно взятом образовательном учреждении. Рассматривается социокультурный контекст образовательной организации и соответствующая образовательная среда как факторы управления качеством образования.

Ключевые слова.

Качество, обеспечение качества, образование, эффективность, управление качеством образования, процесс обучения, модель образовательной организации, модель управления, социокультурный контекст, культура управления.

Динамика развития социокультурного пространства России требует повышения качества образования, которое зависит от множества факторов, важнейшими из которых являются образовательная среда и особенности управления, определяющие и

формирующие характер этой среды, обусловливающие особенности взаимодействия субъектов обучения.

Управление качеством образования в школе - весьма тонкий процесс, требующий учета множества факторов и условий, обеспечивающих и гарантирующих эффективность этого процесса. Именно поэтому сегодня появилась настоятельная потребность исследования не просто управления образовательной организацией, а эффективного управления качеством образования в образовательном учреждении.

1. Понятийно-терминологическая характеристика концептуальных основ управления качеством образования на уровне образовательной организации.

На современном этапе развития общества качество образования является важнейшим фактором, определяющим адекватное управление образованием.

Качество многогранно. Прежде всего, это общенаучная категория, которой пользуются специалисты разных областей. Толковые словари дают такое объяснение понятию "качество": это соответствие предмета как результата труда некоторым заранее заданным нормативам (стандартам).

Как философская категория качество - выражает существенную определенность объекта, благодаря которой он, то есть объект является именно этим, а не иным объектом. «Качество объекта не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом (объектом) как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие "качество" связано с существованием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество»[4, с. 312].

Качество как объект управления предполагает предварительное установление определенных требований (стандартов, норм) к конечному продукту, услуге или самому процессу реализации товара или услуги в соответствии с ожиданиями и представлениями потребителей и исполнителей. «Качество образования - это соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата) притом, что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. При этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты»[5, с.170].

Разработчики важного направления в педагогической науке мониторинга качества образования С.Е.Шишов, В.А.Кальней данное понятие рассматривают как «…социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности» [7, с.78].

Другими словами, под качеством образования они понимают степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых школой образовательных услуг.

Обзор данных определений позволяет уточнить рассматриваемое понятие и дает возможность определиться в толкованиях понятия «качество образования». Все авторы единодушны в том, что качество образования - это совокупность свойств образования, но не всех, а лишь тех, которые потенциально отвечают требованиям заказчиков на образование.

По отношению к сфере образования и к условиям конкретного образовательного учреждения качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должен соответствовать результат образования. Если под результатом образования понимать знания, умения и навыки учащихся, то нормой становится определенный уровень знаний, умений и навыков учащихся, востребованный современным обществом, обозначенный государством как гарант приобретенных возможностей учащегося для дальнейшего образования, удовлетворяющий потребностям родителей. Результатом образования являются не только знания, которыми должен обладать ученик по его завершению, но и определенные качества личности, выраженные в отношении учащегося к миру. В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в качестве нормативных требований выступают планируемые результаты обучения, представленные в виде предметных, метапредметных и личностных результатов. Необходимо отметить, что качество образования есть не только качество конечных результатов, но и всех процессов, влияющих на конечный результат. Философы отмечают, что качество является такой категорией, которая никогда не достигает своего идеального уровня. Оно всегда может быть улучшено. Незавершенность процесса – фактор, постоянно тревожащий руководителя и учителя, которые являются и производителем «товара» и его «оценщиком».

Проблему повышения качества образования можно рассматривать как проблему: кадрового обеспечения образования; периодической модернизации содержания и программно-методического обеспечения процесса обучения; постоянного совершенствования форм и методов организации и реализации обучения; недостаточной объективности оценок.

Качество образования рассматривается на нескольких уровнях (региона, муниципалитета, образовательной организации, учителя, ученика и родителей).

Так под качеством образования на уровне учителя понимают, таким образом, выстроенный учебно-воспитательный процесс, обеспечивающий соответствующий уровень знаний и свойств личности, заранее обозначенный в рабочей программе. От того как учитель видит и понимает качественно выстроенный учебно-воспитательный процесс зависит качество образования на уровне школы. «Качества процесса обучения - это его свойства, признаки, характеристики, при наличии которых он может обеспечить эффективность, соответствующую потребностям данной эпохи. Эти свойства, за исключением немногих, для каждой эпохи вариативны. Инвариантным является состав содержания»,- отмечает И.Я.Лернер [6, с.263].

Следующее понятие «эффективность» напрямую связано с понятием качества образования. Под эффективностью учебно-воспитательного процесса понимается соответствие результатов реального учебно-воспитательного процесса заданным целям и результатам с учетом строго фиксированных сроков обучения, возрастных особенностей учащихся, социальных условий и пр.

Качество образования на уровне учащегося - это определенный уровень усвоения элементов социального опыта (культуры) с учетом зоны потенциального развития учащегося. В педагогической литературе имеет место и такое понятие как «качества знаний учащихся». Это понятие производное и выражает определенную совокупность свойств результата качественно определенного (нормативно обусловленного) обучения и

воспитания. Выделяют следующие качества знаний и сформированных умений учащихся: «…полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, развернутость, свернутость, осознанность и прочность» [6, с.261]. Они являются характеристиками результатов учения в определенных условиях становятся показателями качественного обучения, характеризуют качество учебно-воспитательного процесса.

3. Построение эффективной системы образования на уровне образовательной организации и роль управления в этом процессе

Цели обучения или конкретные нормативы (требования, модели) выполняют роль критериев эффективности педагогического процесса, ибо эффективным будет только тот учебно-воспитательный процесс, в результате которого достигаются цели - планируемые результаты. Построение эффективной системы обучения и воспитания предполагает постановку реальных целей (достижимых в конкретном образовательном учреждении, на конкретном уроке или внеурочной деятельности) и соответствующих общественному и государственному заказу, а также потребностям родителей.

Какое управление считают эффективным? Одни - эффективным считают управление четкое и оперативное, не допускающее бюрократических извращений, другие - эффективным называют управление, при котором относительно невысоки затраты на содержание управленческого аппарата. Третьи - эффективным признают такое управление, в процессе которого широко используются математические методы и компьютерные технологии. Во всех этих подходах есть своя доля истины. Ответить на вопрос, эффективно или неэффективно сегодня управление, что в нем отжило и подлежит устранению и, что, напротив, надо развивать, можно только в том случае, если мы обратимся к основной системе, в рамках которой это управление возникло.

Основной системой, в рамках которой мы выстраиваем эффективное управление, является общеобразовательное учреждение и социокультурный контекст, в котором оно существует. Современная школа должна стать развивающей и развивающейся, а управление школой - обеспечить это развитие на основе четкого функционирования всех ее звеньев и перевода их на новый качественный определенный уровень.

Диалектично, что с одной стороны, управление должно обеспечить функционирование системы, т.е. ее сохранение, а с другой - ее развитие, т.е. реконструкцию, модернизацию в соответствие с тенденцией обновления общества и социальным предназначением образовательной организации.

Сегодня становится очевидным, что управление образовательной организацией должно быть и эффективным, и действенным, то есть обеспечивать не только достижение планируемых результатов, но и их постоянную динамику. Анализ этих и других подходов к раскрытию сущности понятия "эффективность" свидетельствует, что оно применяется в том случае, когда речь идет об оценке процесса, направленного на создание чего-либо без оценки тех результатов, к которым может привести этот процесс.

Существуют цели образовательной организации и цели управления этой образовательной организации, на достижение которых и направлена деятельность руководителей. Они взаимосвязаны и взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если цель образовательной организации - обучить ученика и передать ему некоторые знания и умения, то цель управления школой - создать условия, способствующие достижению этих

целей, если же целью школы является - создание условий для индивидуальной творческой самореализации учеников и учителей, то целью управления является решение этой задачи.

Согласовав цели школы и цели управления, приступают к определению конкретных результатов достижения целей. Далее задают требования к процессу получения результатов. В нашем случае важно обозначить требования к учебно-воспитательному процессу, в рамках которого осуществляется обучение и воспитание учащихся. Управление же призвано выстроить и осуществлять мониторинг, координировать и регулировать образовательный процесс и усилия учителей, обеспечивая их соответствующей информацией и создавая условия для эффективного обучения учащихся и профессионального роста самого учителя. «Управления качеством образования серьезно повышает функциональность управления – регулирование коммуникаций между руководителем, работниками образовательной организации, представителями заинтересованной общественности. Правила, подробно прописывающие последовательность выполнения операций, сами операции, способы, отдельные приемы и действия, являются основой для обеспечения качества образования, так как в значительной степени гарантируют эффективное исполнение принятых управленческих решений» [2, с.55-56].

Таким образом, управление качеством образования предполагает управление по целям, управление по организации и реализации учебно-воспитательного процесса, управление по конечному результату. Главное - это результат, он - венец всей работы. Только по результатам обучения нельзя судить о его качествах, ибо без научно выработанного эталона процесса обучения, присущих ему необходимых свойств нельзя определить систему показателей успешности обучения, нельзя также, в случае не успешности, корректировать его ход в нужном направлении. Если ни все условия эффективности обучения соблюдены, то говорить о сколько-нибудь позитивных результатах не приходится. А соблюдение условий возможно лишь в случае принятия и использования каждым членом педагогического коллектива этих норм, что впоследствии должно стать достоянием педагогической общественности, стать частью культуры обучения.

Качество обучения обусловлено двумя факторами: формированием педагогического сознания на уровне современной педагогики и искусством, мастерством учителя в реальных условиях обучения, что содержательно выражается в организационной культуре школы, культуре взаимоотношений в педагогическом коллективе, культуре образовательной деятельности и культуре процесса обучения и воспитания - социокультурном контексте образовательной организации.

4. Культурное пространство образовательной организации как фактор качественного образования

Создавая условия для развития детей, выстраивая культурное пространство и среду общения, образовательная организация создает систему и тип своей жизнедеятельности, которые влияют на обучение, воспитание и развитие обучающихся, определяя их интересы, ценностные установки и будущие ориентиры в жизни. Эти условия предопределяют и поведение учителей и педагогов. Сложившаяся практика взаимоотношений составляют социокультурный контекст образовательного учреждения, что характеризует его своеобразие и уникальность, определяет качество результатов, влияет на уклад жизнедеятельности образовательного учреждения. Конкретный

социокультурный контекст школы отражает существующую в обществе культурную парадигму, но вместе с тем может демонстрировать и уникальный характер своего уклада.

В своих исследованиях педагог и психолог Л.С. Выготский утверждал: "Воспитательный процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен учитель, активен ученик, активна заключенная между ними среда" [1, с.89], то есть еще в те далекие времена основоположник педагогической и детской психологии обращал внимание своих педагогов-учеников на важность создания социокультурной среды, обусловливающий педагогический процесс.

Принимая во внимание социокультурный контекст деятельности по управлению качеством, мы тем самым изменяем свое отношение к качеству: оно становится не только целью деятельности, но и средством, определяющим социальное и личностное бытие человека, ценности человеческого существования. С этой точки зрения, качество как цель – это организационная ценность, качество как средство – социокультурная (потребительская) ценность, способствующая реализации экзистенциальных ценностей – ценностей человеческого бытия [3, с.138]. Сущность управления качеством как организационной культуры заключается в том, что с одной стороны, она направлена на организацию эффективного управления (качество как цель), с другой стороны, – на формирование и развитие креативного потенциала действующего субъекта, влекущее за собой существенные изменения в его жизнедеятельности (качество как средство). Управление качеством как организационная культура – это не только способ выявления альтернативных возможностей обучения и воспитания, поддержание режима активной деятельности, направленного на достижение комфортности пребывания в школе, но и такой способ управления, который должен принимать во внимание назначение и смысл педагогической и ученической деятельности, а в целом, – школьного сообщества. Поэтому здесь первостепенное значение приобретает осознание мотивации деятельности по управлению качеством.

Культурная модель школы - не просто концептуальная конструкция, это особая подчас уникальная организация всей школьной жизни, отличающая эту школу от любой другой. Так, образовательная организация, ориентированная в первую очередь не на учебный процесс, а на взаимодействие в школьном сообществе, на особую атмосферу самообразования и самореализации детей и взрослых – характеризуется развивающим эффектом.

Поэтому такую модель невозможно повторить в другой школе, ведь в каждом случае и социальные условия в сообществе, и особенности общения, а также событийная культура образовательных организаций складывается и реализуется по-разному. Изучение моделей школ, собственный опыт работы утверждает, что ключевым агентом изменения образовательной модели является инновационная идея, принимаемая педагогическим и ученическим сообществом и выстраиваемая в совместной деятельности детей и взрослых. Идея придает всей жизнедеятельности школьного сообщества особый характер, она влияет на содержание и формы взаимодействия детей и взрослых, реализуется в их продуктивной деятельности.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. -М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 536 с.
2. Дмитренко Г.В. Внутришкольное управление качеством образования как содержание проекта развития образовательного учреждения / Г.В. Дмитренко // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: тез.докл. XII годич. собр. Юж. отд-ния РАО XXIV психол.- пед. чтений Юга. — Ростов н/Д.: РГПУ, 2005. – С. 55-56 .
3. Матронина Л.Ф. Управление качеством в социокультурном контексте //Научный вестник МГТУ ГА, серия История, философия, социология. №113 2007.
4. Новейший философский словарь / Сост. А.А.Грицанов.- Мн.:Изд. В.М.Скакун, 1998.
5. Поташник М.М. Управление качеством образования // Народное образование. 1999. № 7, с. 167-170.
6. Теоретические основы процесса обучения в советской школе // Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. - М.: Педагогика, 1989. - 320 с.
7. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. - М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

© Тахтамышева Г.Ч. , 2019г.

Ульянина О.А.
кандидат социологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник
отдела по исследованию проблем
отраслевого управления
научно-исследовательского центра
Академии управления МВД России,
г. Москва, РФ

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОВД

Аннотация: В статье анализируются психолого-педагогические аспекты модернизации высшего образования. Актуализируется проблема профессиональной подготовки специалистов правоохранительной сферы. В рамках основополагающего в отечественном образовании компетентностного подхода рассматриваются позиции отечественных и зарубежных ученых относительно повышения качества образования и путей формирования необходимых компетенций выпускников. На основании анализа проведенных в данной области исследований формулируется понятие «личностная компетентность сотрудника ОВД» как цель профессиональной подготовки в ведомственных вузах. В этой связи подчеркивается значимость психологической службы образования и использования современных психотехнологий формирования личностной компетентности полицейских.

Ключевые слова: высшее образование; профессиональная подготовка, сотрудники ОВД, психологическое сопровождение

Системные преобразования российского общества, ослабление социальных механизмов формирования патриотизма, гражданственности, девальвация духовных ценностей, безусловно, оказали негативное влияние на эффективность деятельности сотрудников ОВД, на их статус в обществе, соблюдение личным составом требований служебного поведения, законности и дисциплины при осуществлении профессиональной деятельности, привели к снижению авторитета и престижа службы среди молодежи.

До настоящего времени ежегодно значительное число сотрудников привлекается к дисциплинарной и уголовной ответственности за совершение коррупционных проступков, дисциплинарных и уголовных правонарушений, несоблюдение требований к служебному поведению и урегулированию конфликта интересов. В течение только прошлого года на 10,4% (425,3 тыс.) выявлено больше правонарушений, совершённых сотрудниками ОВД, федеральными государственными гражданскими служащими и работниками системы МВД России [7].

Осознание острой необходимости формирования положительного образа сотрудника ОВД в глазах общественности и выхода на качественно новый уровень профессионализма российских полицейских, соответствующий международным стандартам, обусловило неизбежность реформирования системы МВД России.

Данный процесс предполагает не только реорганизацию структурных подразделений системы, расширение и углубление критериев отбора кандидатов на службу в ОВД, но и разработку, внедрение новых концептуальных подходов к психологическому сопровождению служебной деятельности сотрудников.

В МВД России приоритетными направлениями работы с личным составом в условиях современных вызовов стали совершенствование ведомственной системы подготовки кадров, организационно-методических и правовых аспектов морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности, укрепление дисциплины и законности в служебных коллективах, а также повышение эффективности работы по профилактике коррупционных правонарушений.

Актуальность указанных проблем продиктована также модернизацией системы высшего профессионального образования и созданием образовательных стандартов третьего поколения, предполагающих изменение образовательной парадигмы, ориентированной на переосмысление ключевых методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной подготовкой специалистов в динамично изменяющихся условиях функционирования и жизнедеятельности современного общества [6].

Образовательная политика ориентирована на тенденции мирового развития и, безусловно, отражает общенациональные интересы в сфере образования. Процесс вхождения в мировое и европейское пространство отечественной образовательной системы основывается на комплексном подходе, который позволяет охватить все направления и структурные компоненты учебного процесса, обеспечивая функциональную междисциплинарную взаимосвязь содержания профессиональной подготовки специалистов [5].

В связи с этим главенствующую роль в процессе подготовки специалистов приобретает ориентация на личность и ее компетентность, что означает необходимость приобретения в процессе обучения не только обозначенной стандартами квалификации, но и умение выпускника справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями, владение компетенциями.

В МВД России создана, функционирует и совершенствуется эффективная практико-ориентированная система подготовки кадров, обеспечивающая возможность непрерывного образования сотрудников на протяжении всей службы. Основными её элементами являются 29 ведомственных образовательных организаций (3 университета, 4 академии, 13 институтов, 2 школы подготовки специалистов-кинологов, 6 суворовских училищ и кадетский корпус). В последние годы увеличен набор на обучение в образовательные организации МВД России по наиболее востребованным специальностям, таким как Правоохранительная деятельность и Правовое обеспечение национальной безопасности.

Однако сегодняшнее состояние функционирования отечественного высшего образования мало соотносится с происходящими изменениями его статуса и перспективами интеграции, что объясняется не только внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития современной российской действительности, но и отсутствием единой концепции эффективной реализации вхождения Российской образовательной системы в мировое образовательное пространство.

Эффективность и качество являются ключевыми параметрами, определяющими общественно-экономическую значимость сферы образования. При этом если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя наряду с экономическими также социальные, познавательные и культурные аспекты образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов.

В последнее десятилетие государством предпринят ряд мер по совершенствованию системы образования и выход на международный уровень качества профессиональной подготовки специалистов. Так, согласно концепции модернизации российского образования основная цель профессионального образования заключается в подготовке компетентного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Компетентностный подход позволяет реализовывать личностно-ориентированное обучение и направлен на формирование комплексной системы универсальных знаний, умений и навыков, сопряженных с практическим опытом, в целом определяемой как ключевые компетентности, являющиеся качественными показателями результатов образования.

Предпосылками становления компетентностного подхода стали изменившиеся реалии современного мира и возникший социальный заказ на подготовку специалистов, гибко связанных с функциональным содержанием профессиональной деятельности. В условиях нарастания процессов мировой интеграции и взаимовлияния культур перед высшей школой встает задача подготовки будущего профессионала, который должен не только

обладать глубокими профессиональными познаниями в выбранной области, но и уметь их адаптировать к меняющимся социальным условиям, не просто быть специалистом, но и обладать коммуникативной культурой и потенциалом саморазвития, уметь принимать решения в изменяющихся условиях деятельности.

Однако, несмотря на идейные преимущества данного подхода, существуют и определенные сложности его практической реализации в настоящее время, заключающиеся в размытости идей компетентностного подхода, наличии множества трактовок как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования, что осложняет процедуру внедрения данного подхода [4]. Нет и определенности в соотношении самих понятий «компетенция» и «компетентность». Не сформирован единый подход к мониторингу динамики формирования компетенций будущих специалистов и оценке качества образования в целом. А самое главное, компетентностный подход воспринимается как очередная директива по формальному изменению основной цели образования. Но формальный подход даже при условии смены парадигмы не принесет желаемых результатов, для этого необходима серьезная содержательная, методологическая и концептуальная проработка всех тех вопросов, которые по-прежнему остаются открытыми для научной дискуссии [1].

Идеи компетентностного подхода в разной содержательной интерпретации начали возникать в 20 веке в таких странах, как Америка, Англия, Франция, Германия, Россия. Однако причины переориентации на новый подход в профессиональной подготовке специалистов были одни и те же – это, в первую очередь, потребность социума в компетентных профессионалах, способных решать мультимодальные проблемы разной сложности, быть мобильными и гибкими в условиях стремительного прогресса общества [8].

Конкретная реализация компетентностного подхода в разных странах варьировалась в зависимости от определения понятий «компетентность» и «компетенция», а также выбора методов оценки и формирования профессиональных компетенций.

В зарубежной науке и практике такие исследователи, как Р. Уайт, С. и Л. Спенсеры, Б. Мэнсфилд, Д. МакКлелланд, Р. Бояцис и Г. Клемп, изучали взаимосвязь когнитивных, мотивационных деятельностных компетенций выпускника и его последующей эффективности в профессиональной деятельности. А. Лючия и Р. Лепсинг разрабатывали модели компетенций, позволяющие прогнозировать качество конечного результата профессиональной подготовки специалистов.

Изучению требований к личности, предъявляемых спецификой самой профессиональной деятельности, посвящены работы Б. Мэнсфилда, Л. Митчелла, С. Перри, Г. Беаумонта, Р. Мирабиле.

Д. Уинтертон, Ф. Деламаре, Р. Арнольд, С. Нолда, Э. Нуиссл, Г. Страка, С. Архан, Е. Тутчек анализировали значение индивидуально-личностных и коллективных характеристик при построении модели компетенций, необходимых для эффективной организации работы.

Отечественная наука рассматривает компетентностный подход как способ достижения нового качества образования, а компетентность личности как цель и конечный результат образования. По мнению В. Ландшеера, И.Л. Зимней, В.Н. Введенского, А.В. Хуторского и

др., именно он определяет направление изменения образовательного процесса, приоритеты, содержательный ресурс развития личности.

Компетентности и компетенции рассматриваются в качестве основных единиц обновления содержания образования. Определение и состав этих единиц содержатся в работах Т.Ю. Базарова, В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, А.Г. Бермус, В.А. Кальней, А.М. Новикова, А.К. Марковой, С.Е. Шишова, А.В. Хуторского и др.

В современной психологической и педагогической науке разрабатываются различные подходы к классификации компетенций и определению сущностных характеристик компетентности. И. Беликова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, С. Катаев, А.К. Маркова, А.М. Новиков, С.В. Волгина, Н.В. Погорелова и другие авторы используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования) [2].

Обстоятельства категориально-понятийной неопределенности внутри компетентностного подхода обусловлены, с одной стороны, этапом активного становления и опытного практического развития названного подхода, с другой – вполне очевидной и объективной сложностью сформулировать универсальное, всеобъемлющее, единственно истинное в любой области знаний определение.

Преобразования в обществе и особенности российской системы образования требуют скорейшей разработки и решения множества проблем, стоящих сейчас перед высшей школой. Одной из таких тактических задач является описание качеств личности выпускника вуза в терминах компетентностного подхода и определение путей формирования этих качеств.

В рамках данного исследования особое значение придается поиску содержательных личностных характеристик выпускников образовательных организаций МВД России. Подобный научный поиск, безусловно, основывается на учете новой образовательной парадигмы, тенденциях развития современного общества, требованиях и специфики самой деятельности в ОВД. С учетом обозначенных раннее терминологических единиц и подходов к их дифференциации конечный результат профессиональной подготовки в ведомственном вузе системы МВД России определятся в категории «личностная компетентность сотрудника ОВД».

Особенностью данной категории является ее метапредметный или надпредметный характер, а следовательно, лишь освоение образовательной программы оказывается недостаточным условием для ее формирования. В этой связи возникает необходимость как в создании особой практико-ориентированной образовательной среды в вузе, так и в разработке психолого-педагогических технологий сопровождения формирования личностной компетентности как некоего устойчивого, но гибкого внутриличностного конструкта, включающего и индивидуальную, и социальную, и профессиональную составляющие.

В отечественной психологической и педагогической литературе понятие «личностная компетентность» мало представлено. Часть исследователей (С.З. Гончаров, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, А.А. Ярулов и др.) выделяют компетенции, в том числе связанные с самореализацией и саморазвитием личности. У Г.К. Селевко – это автономизационная компетенция, у А.В. Хуторского – личностного самосовершенствования, у И.А. Зимней,

А.П. Ветошкина, С.З. Гончарова, А.А. Ярулова, – социальная, у Л.А Петровской, Ю.М. Жукова – социально-психологическая, у Э.Ф. Зеера, В.И. Байденко, Ю.В. Ахметшиной, Е.М. Сартаковой – социально-личностные компетенции [3].

Однако в большинстве исследований личностная составляющая (компетентность/компетенция) является лишь структурным компонентом компетентности профессиональной. Между тем, данная категория предполагает интериоризированное отношение к профессиональному и социальному знанию. Следовательно, понятие «личностная компетентность» является гораздо шире понятия «профессиональная компетентность» и не может быть ее подвидом или структурным элементом. Наоборот, высокий уровень сформированности личностной компетентности, как некий каркас, основа, определяет успешность самореализации личности в профессиональной и социальной сферах жизнедеятельности, позволяя проявлять гибкость, мобильность в зависимости от смены профессиональной сферы и социальной ситуации развития.

Тенденции совершенствования современной системы высшего образования определяют проблему обеспечения целенаправленного взаимодействия социокультурных, психологических и педагогических условий, адекватных процессам трансформаций, происходящих в российском обществе. В ситуации реформирования системы МВД России особую значимость приобретает поиск новых психолого-педагогических ресурсов, позволяющих повысить эффективность подготовки компетентных специалистов правоохранительной деятельности. Действенным инструментом, обеспечивающим достижение обозначенной цели, является реализация комплексного, системного психологического сопровождения учебной и служебной деятельности будущих специалистов.

Литература

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е., Шаброва Н.В. Старое и новое доверие в высшем образовании // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 1. – С. 9-36.
2. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 1. – С. 87-102.
3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16-31.
4. Налиткина О.В. Компетентностный подход: опыт и перспективы внедрения в Российском образовании // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. – 2016. – № 4. – С. 57-60.
5. Образовательная политика зарубежных стран: заседание Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации». 24.03.2006 // Режим доступа: https://www.hse.ru/data/590/394/1235/program.doc.
6. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 (ред. от 31.03.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы» // Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/.

7. Сведения о состоянии работы с кадрами органов внутренних дел Российской Федерации за 2018 год: Сборник аналитических и информационных материалов. –М.: ДГСК МВД России, 2019 год. – 68 с.

8. Ульянина О.А. История становления компетентностого подхода в зарубежной науке и практике // Вестник Московского университета МВД России. – 2017. – №3. – 267-272.

© Ульянина О.А., 2019

Чимбар М.С.,
педагог-организатор,
методист МАОУ ДО ЦТО «Престиж»,
г. Красноярск, Российская Федерация
Олешкевич М.В.,
директор МАОУ ДО ЦТО «Престиж»,
г. Красноярск, Российская Федерация
почетный работник общего образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЭДЬЮТЕЙМЕНТ, КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ГЛУХИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается возможности эдьютеймента, современной образовательной технологии, в образовательной деятельности учреждения дополнительного образования. Представлен опыт использования средств и методов эдьютеймента в формировании коммуникативных действий у младших школьников с нарушенным и сохранным слухом в процессе совместной деятельности в Центре творческого образования «Престиж»

Ключевые слова

Эдьютеймент, образовательная технология, младшие школьники с нарушенным и сохранным слухом, коммуникативные универсальные действиям.

Эдьютеймент как технология «обучения с развлечением» органично вписывается в современный процесс развития и функционирования системы дополнительного образования, ориентируясь на новые запросы, выдвигаемыми постоянным экономическим и социальным развитием общества и государства. Выбор данной технологии обосновывается ее актуальностью в свете реформ образования, где обучающийся становиться активным субъектом образовательного процесса, идущим на контакт, высказывающий свою точку зрения, свои предпочтения в альтернативных возможностях, предлагаемых дополнительным образованием.

Дополнительное образование невозможно представить вне развлечения, перерастающего в увлечение, которое является качественным показателем того, что деятельность ведет к развитию. В системе дополнительного образования заложен мощный потенциал для подготовки детей, в том числе с особыми образовательными потребностями к выстраиванию успешных траекторий общения с социумом [1, с.124].

Особенностью эдьютеймента является его совместимость с основной новацией федеральных государственных образовательных стандартов: формированием универсальных учебных действий как основных результатов образования. У глухих младших школьников, получающих образование в соответствии с адаптированной основной образовательной программой (АДОП) (вариант 1.2) метапредметные результаты входят в систему планируемых результатов освоения АДОП начального образования. Особую группу универсальных учебных действий представляют коммуникативные действия, требования к которым зафиксированы в тексте федерального государственного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ). Умение общаться со взрослыми и сверстниками, работать в команде, сотрудничать, слушать и ориентироваться на партнера, успешно использовать вербальную коммуникацию - те умения, которые, отвечая стандартным требованиям, сформировавшись у школьника со слуховой депривацией, обеспечивают полную социальную адаптацию и социализацию.

Закон об образовании дает прерогативу дополнительному образованию, законодательно закрепляя его реализацию вне рамок Стандартов. При этом ряд положений нормативно-правовых актов (Концепция развития дополнительного образования детей) указывают на необходимость ориентации при проектировании и реализации деятельности педагогов дополнительного образования на метапредметные результаты образования, в том числе коммуникативные.

Эдьютеймент, применение которого основано на универсальности игровых методов, позволяет сделать обычное – необычным, неинтересное - интересным, бытовое - праздничным. Педагоги центра дополнительного образования «Престиж» с ориентацией на Концепцию дополнительного образования, активно используют образовательный эдьютеймент в своей педагогической деятельности при реализации программ развития Центра, дополнительных образовательных программ, в том числе сетевых, а также реализации социальных проектов и культурно-образовательных событий. Современная реальность определяет включение в процесс дополнительного образования не только традиционных средств и форм эдъютеймента (образовательные игры, комиксы, фильмы и т д.), но и современных (игровые проекты, квесты, квизы, электронные тренажеры, энциклопедии и т д).

Ярким примером применения технологии эдьютеймента стал проект «Радость общения», направленный на социальную адаптацию глухих младших школьников через организацию и проведение серии инклюзивных (совместных со слышащими детьми) культурно-образовательных событий. Формирование коммуникативных действий происходит при условии, когда обучающийся учится: задавать и отвечать на вопросы; вести диалог и слушать собеседника. Самым главным условием является создание ситуаций речевой коммуникации через включение в совместную деятельность со слышащими сверстниками. При включении в игру, игровой проект (основные инструменты реализации

образовательного эдьютеймента в дополнительном образовании) у детей с нарушенным слухом возникала естественная потребность в использовании вербальной коммуникации со слышащими партнерами по игре, необходимость ориентироваться на партнера, участвовать в диалоге. Выстраивание проекта осуществлялось через реализацию серии совместных мероприятий для школьников с сохранным и нарушенным слухом:

– «Фестиваль здоровья» – образовательное событие (игра-квест) об основных принципах здорового образа жизни: 6 игровых тематических площадок, оборудованных интерактивными визуальными материалами для детей с нарушенным слухом;

– новогоднее событие – праздничное интерактивное представление с играми, конкурсами, творческими заданиями;

– фестиваль-ярмарка «Планета ремесел», с игровыми мастер-классами, совместными творческими работами, игровыми и музыкальными площадками;

– игровой проект «Детство и город»: событие-праздник, с ведущей игровой на четырех тематических игровых площадках (игра на ПДД, музыкальные игры, познавательная, двигательная игра).

Для фиксации динамики развития коммуникативных умений глухих младших школьников была адаптирована система мониторинга, основной составляющей которой стал «лист наблюдения коммуникативных ууд», позволяющий отследить уровень сформированности коммуникативных действия (умений) [2, с.80]. Эффективность использовании технологии эдьютеймента подтвердилась положительной динамикой результатов проведенного мониторинга сформированности коммуникативных действий у глухих младших школьников.

Список использованной литературы

1. Беляева О.Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом / О.Л. Беляева // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. - 2014. - №3 (29).- С. 124–126.

2. Чимбар М.С. Условия организации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в пространстве центра дополнительного образования г. Красноярска // The Newman In Foreign Policy. 2017. №37 (81). С. 79-81.

© Чимбар М.С., Олешкевич М.В., 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Айтымбетов Н. З.
ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА 3

Беляева С.В., Береговая Н.Н., Ливенцова Л.В.
СОПРОВОЖДЕНИЕ ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ В ДОУ 6

Волошина О.С.
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ 9

Гашкова О. Н.
РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) 10

Гимранова А.М., Хисамутдинова Э.Т., Чурбаева Л.Х.
РОЛЬ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 12

Котова О.И., Леонова О.М.
ОБУЧЕНИЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ
ПРИЕМАМ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ЗАДАЧИ 14

Кузовкина Е.А., Васина Ю.М.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 20

Куулар Э.М., Донгак Е.В.
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ
И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА КЫЗПКУ
ПО ЛИНИИ УМК RAINBOW
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) 22

Мамутова Г. Ш.
ФОРМИРОВАНИЕ
КОММУНИКАТИВНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ
В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 24

Мулдагалиева А. Б., Жесткова Н. А.
РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ
С ПОМОЩЬЮ НЕТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ АППЛИКАЦИИ 27

Перевозова О.В., Ванюкова Н.С.
УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
НА ОСНОВЕ НОВЫХ МЕТОДИК КОНТРОЛЛИНГА 30

Попова И.Е.
ТРАВМЫ В ПРЫЖКАХ В ВОДУ 35

Рябков В.М.
ИСТМИЙСКИЕ ИГРЫ
КАК ФОРМА ДОСУГА ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ В ПЕРИОД
АНТИЧНОСТИ (ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) 37

Самойлова Е. С.
Samoylova Elena S.
ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ
INFORMATION CULTURE OF YOUNGER SCHOOLBOYS
AS AN ANSWER TO THE DIGITALIZATION CALL 42

Сергеева А.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАБЛЮДЕНИЯ
С ЦЕЛЬЮ ДИАГНОСТИКИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ СТУДЕНТОВ 44

Сотникова И.В.
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ФОЛЬКЛОРНОМУ ИСКУССТВУ 46

Тахтамышева Г.Ч.
ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ 48

Ульянина О.А.
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КОМПЕТЕНТНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОВД 54

Чимбар М.С., Олешкевич М.В.
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЭДЬЮТЕЙМЕНТ,
КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ГЛУХИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 60

Уважаемые коллеги!

Приглашаем докторов и кандидатов наук различных специальностей, преподавателей вузов, докторантов, аспирантов, магистрантов, практикующих специалистов, студентов учебных заведений (только с научным руководителем, либо в соавторстве с преподавателем), а также всех, проявляющих интерес к рассматриваемым проблематикам принять участие в Международных научно-практических конференциях и опубликовать результаты научных исследований в сборниках по их итогам.

Все участники конференций получат индивидуальные ДИПЛОМы формата А4, которые высылаются в печатном виде заказной бандеролью, а так же в электронном формате размещаются в открытом доступе на сайте https://ami.im

Организационный взнос составляет 90 руб. за страницу.
Минимальный объем статьи, принимаемой к публикации 3 страницы.

По итогам конференций издаются сборники:
- которым присваиваются библиотечные индексы УДК, ББК и ISBN;
- которые размещаются в открытом доступе на сайте https://ami.im;
- которые постатейно размещаются в Научной электронной библиотеке elibrary.ru по договору № 1152-04/2015К от 2 апреля 2015г.

Сборник (в электронном виде) и диплом (в электронном и печатном виде) предоставляются участникам бесплатно.

Публикация итогов (издание сборников и изготовление дипломов) осуществляется в течение 5 дней после проведения конференции.

График Международных научно-практических конференций, проводимых Агентством международных исследований представлен на сайте
https://ami.im

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

С уважением, Оргкомитет
https://ami.im || conf@ami.im || +7 967 7 883 883 || +7 347 29 88 999

Научное издание

Сборник статей по итогам
Международной научно-практической конференции

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В авторской редакции

Издательство не несет ответственности за опубликованные материалы.
Все материалы отображают персональную позицию авторов.
Мнение Издательства может не совпадать с мнением авторов

Подписано в печать 12.09.2019 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 4,01. Тираж 500. Заказ 349.

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
453000, г. Стерлитамак, ул. С. Щедрина 1г.
https://ami.im || e-mail: info@ami.im || +7 347 29 88 999

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
АГЕНТСТВА МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966 || КПП 0274 01 001
ОГРН 115 028 000 06 50

https://ami.im || +7 347 29 88 999 || info@ami.im

Исх. N 29-11/18 | 20.11.2018

РЕШЕНИЕ

о проведении
10 сентября 2019 г.
Международной научно-практической конференции
ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с планом проведения
Международных научно-практических конференций
Агентства международных исследований

1. Цель конференции - развитие научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья, представление научных и практических достижений в различных областях науки, а также апробация результатов научно-практической деятельности

2. Для подготовки и проведения Конференций утвердить состав организационного комитета в лице:
1) Алиев Закир Гусейн оглы, доктор философии аграрных наук, профессор РАЕ, академик РАПВХН и МАЭП
2) Агафонов Юрий Алексеевич, доктор медицинских наук, доцент
3) Алдакушева Алла Брониславовна, кандидат экономических наук, доцент
4) Алейникова Елена Владимировна, доктор государственного управления, профессор
5) Бабаян Анжела Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор
6) Баишева Зиля Вагизовна, доктор филологических наук, профессор
7) Байгузина Люза Закиевна, кандидат экономических наук, доцент
8) Ванесян Ашот Саркисович, доктор медицинских наук, профессор
9) Васильев Федор Петрович, доктор юридических наук, доцент, член РАЮН
10) Виневская Анна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент
11) Вельчинская Елена Васильевна, профессор, доктор фармацевтических наук, академик Академии Наук Высшего Образования Украины, академик Международной академии науки и образования
12) Галимова Гузалия Абкадировна, кандидат экономических наук, доцент
13) Гетманская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент
14) Грузинская Екатерина Игоревна, кандидат юридических наук, доцент
15) Гулиев Игбал Адилевич, кандидат экономических наук, доцент
16) Датий Алексей Васильевич, доктор медицинских наук, профессор
17) Долгов Дмитрий Иванович, кандидат экономических наук, доцент, академик Международной академии социальных технологий (МАС), профессор РАЕ, заслуженный работник науки и образования РАЕ
18) Епхиева Марина Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования РАЕ
19) Закиров Мунавир Закиевич, кандидат технических наук, профессор
20) Иванова Нионила Ивановна, доктор сельскохозяйственных наук, профессор,
21) Калужина Светлана Анатольевна, доктор химических наук, профессор
22) Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент
23) Курманова Лилия Рашидовна, доктор экономических наук, профессор
24) Киракосян Сусана Арсеновна, кандидат юридических наук, доцент
25) Киркимбаева Жумагуль Слямбековна, доктор ветеринарных наук, профессор
26) Кленина Елена Анатольевна, кандидат философских наук, доцент
27) Козлов Юрий Павлович, доктор биологических наук, профессор, президент Русского экологического общества, действительный член РАЕН и РЭА, заслуженный эколог РФ
28) Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
29) Кондрашихин Андрей Борисович, доктор экономических наук, кандидат технических наук, профессор

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966 || КПП 0274 01 001
ОГРН 115 028 000 06 50

https://ami.im || +7 347 29 88 999 || info@ami.im

30) Конопацкова Ольга Михайловна, доктор медицинских наук, профессор
31) Ларионов Максим Викторович, доктор биологических наук, профессор
32) Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор
33) Мухамадеева Зинфира Фанисовна, кандидат социологических наук, доцент
34) Песков Аркадий Евгеньевич, кандидат политических наук, доцент
35) Половеня Сергей Иванович, кандидат технических наук, доцент
36) Пономарева Лариса Николаевна, кандидат экономических наук, доцент
37) Почивалов Александр Владимирович, доктор медицинских наук, профессор
38) Прошин Иван Александрович, доктор технических наук, доцент
39) Симонович Надежда Николаевна, кандидат психологических наук
40) Симонович Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАЕН
41) Сирик Марина Сергеевна, кандидат юридических наук, доцент
42) Смирнов Павел Геннадьевич, кандидат педагогических наук, профессор
43) Старцев Андрей Васильевич, доктор технических наук, профессор
44) Сукиасян Асатур Альбертович, кандидат экономических наук, доцент
45) Танаева Замфира Рафисовна, доктор педагогических наук, доцент
46) Терзиев Венелин Кръстев, доктор экономических наук, доктор военных наук, профессор
47) Чиладзе Георгий Бидзинович, доктор экономических наук, доктор юридических наук, профессор
48) Шилкина Елена Леонидовна, доктор социологических наук, профессор
49) Шляхов Станислав Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор
50) Шошин Сергей Владимирович, кандидат юридических наук, доцент
51) Юрова Ксения Игоревна, кандидат исторических наук, доцент
52) Юсупов Рахимьян Галимьянович, доктор исторических наук, профессор
53) Янгиров Азат Вазирович, доктор экономических наук, профессор
54) Яруллин Рауль Рафаэллович, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАЕ

3. Для подготовки и проведения конференции утвердить состав секретариата конференции в лице:
1) Киреева Мария Владимировна
2) Джабаров Артур Ильшатович
3) Зырянова Мария Александровна
4) Носков Олег Николаевич
5) Габдуллина Карина Рафаиловна
6) Ганеева Гузель Венеровна
7) Тюрина Наиля Рашидовна

4. Подготовить и разослать информационное письмо всем заинтересованным лицам

5. В недельный срок после конференции подготовить отчет о ее проведении.

6. Опубликовать сборник по итогам Международной научно-практической конференции, разместить электронный вариант сборника на официальном сайте в течение 3 рабочих дней после конференции.

---

7. Подготовить дипломы участникам Международной научно-практической конференции, разместить электронные версии дипломов на официальном сайте в течение 5 рабочих дней после конференции.

8. Осуществить почтовую рассылку сборников и дипломов в течение 7 рабочих дней.

Директор ООО «АМИ»
Пилипчук И.Н.

АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ИНН 0274 900 966 || КПП 0274 01 001
ОГРН 115 028 000 06 50

https://ami.im || +7 347 29 88 999 || info@ami.im

Исх. N 349-09/19 | 12.09.2019

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ АКТ

по итогам Международной научно-практической конференции

«ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ»,

состоявшейся 10 сентября 2019 г.

1. 10 сентября 2019 г. в г. Калуга состоялась Международная научно-практическая конференция «ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ».
Цель конференции: развитие научно-исследовательской деятельности на территории РФ, ближнего и дальнего зарубежья, представление научных и практических достижений в различных областях науки, а также апробация результатов научно-практической деятельности

2. Международная научно-практическая конференция признана состоявшейся, цель достигнутой, а результаты положительными.

3. На конференцию было прислано 33 статьи, из них в результате проверки материалов, было отобрано 20 статей.

4. Участниками конференции стали 30 делегатов из России, Казахстана, Узбекистана, Киргизии, Армении, Грузии и Азербайджана.

5. Рекомендовано наладить более тесный контакт с иностранными учеными с целью развития международных интеграционных процессов и обмена опытом научной деятельности по изучаемой проблематике

6. Сборники и дипломы размещены на официальном сайте и разосланы участникам конференции.

7. Выражена благодарность всем участникам Международной научно-практической конференции за активное участие, конструктивное и содержательное обсуждение ее материалов

Директор ООО «АМИ»
Пилипчук И.Н.

ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ «АГЕНТСТВО МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ» ОГРН 1150280000690 ИНН 0274900966 РЕСПУБЛИКА БАШКОРТОСТАН г. СТЕРЛИТАМАК