



ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

№ 6(38). НОЯБРЬ 2018 ГОДА

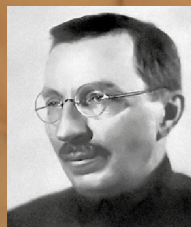
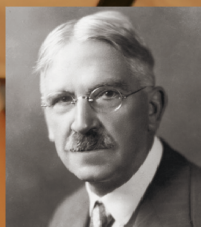
ISSN 2410-2881

СООТВЕТСТВУЕТ
ГОСТ 7.56-2002

 РОСКОМНАДЗОР

СВИДЕТЕЛЬСТВО ПИ № ФС 77-60219

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» № 6(38) 2018



[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)

ISSN 2410-2881 (печатная версия)
ISSN 2413-8525 (электронная версия)

Проблемы педагогики № 6 (38), 2018

Москва
2018



Проблемы педагогики

№ 6 (38), 2018

Российский импакт-фактор: 1,95

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ВАЛЬЦЕВ С.В.

Зам. главного редактора: Ефимова А.В.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Стукаленко Н.М. (д-р пед. наук, Казахстан), *Баулина М.В.* (канд. Пед. Наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Линькова-Даниельс Н. А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Клиников Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Матвеева М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия).

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абдуллаев К.Н. (д-р филос. по экон., Азербайджанская Республика), *Алиева В.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Акбулаев Н.Н.* (д-р экон. наук, Азербайджанская Республика), *Аликулов С.Р.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Ананьева Е.П.* (д-р филос. наук, Украина), *Асатурова А.В.* (канд. мед. наук, Россия), *Аскарходжаев Н.А.* (канд. биол. наук, Узбекистан), *Байтасов Р.Р.* (канд. с.-х. наук, Белоруссия), *Бакко И.В.* (канд. наук по физ. воспитанию и спорту, Украина), *Бахор Т.А.* (канд. филол. наук, Россия), *Баулина М.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Блейх Н.О.* (д-р ист. наук, канд. пед. наук, Россия), *Боброва Н.А.* (д-р юрид. наук, Россия), *Богомолов А.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Бородай В.А.* (д-р социол. наук, Россия), *Волков А.Ю.* (д-р экон. наук, Россия), *Гавриленкова И.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Гарагонич В.В.* (д-р ист. наук, Украина), *Глушченко А.Г.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Гринченко В.А.* (канд. техн. наук, Россия), *Губарева Т.И.* (канд. юрид. наук, Россия), *Гутникова А.В.* (канд. филол. наук, Украина), *Датий А.В.* (д-р мед. наук, Россия), *Демчук Н.И.* (канд. экон. наук, Украина), *Дивненко О.В.* (канд. пед. наук, Россия), *Дмитриева О.А.* (д-р филол. наук, Россия), *Доленко Г.Н.* (д-р хим. наук, Россия), *Есенова К.У.* (д-р филол. наук, Казахстан), *Жамулинов В.Н.* (канд. юрид. наук, Казахстан), *Жолдошев С.Т.* (д-р мед. наук, Кыргызская Республика), *Ибадов Р.М.* (д-р физ.-мат. наук, Узбекистан), *Ильинских Н.Н.* (д-р биол. наук, Россия), *Кайракбаев А.К.* (канд. физ.-мат. наук, Казахстан), *Кафтаева М.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Кикидзе И.Д.* (д-р филол. наук, Грузия), *Клиников Г.Т.* (PhD in Pedagogic Sc., Болгария), *Кобланов Ж.Т.* (канд. филол. наук, Казахстан), *Ковалёв М.Н.* (канд. экон. наук, Белоруссия), *Кривицова Т.М.* (канд. психол. наук, Казахстан), *Кузьмин С.Б.* (д-р геогр. наук, Россия), *Куликова Э.Г.* (д-р филол. наук, Россия), *Курманбаева М.С.* (д-р биол. наук, Казахстан), *Курпаяниди К.И.* (канд. экон. наук, Узбекистан), *Линькова-Даниельс Н.А.* (канд. пед. наук, Австралия), *Лукиченко Л.В.* (д-р техн. наук, Россия), *Макаров А. Н.* (д-р филол. наук, Россия), *Мацаренко Т.Н.* (канд. пед. наук, Россия), *Мейманов Б.К.* (д-р экон. наук, Кыргызская Республика), *Мурадов Ш.О.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Набиев А.А.* (д-р наук по геоинформ., Азербайджанская Республика), *Назаров Р.Р.* (канд. филос. наук, Узбекистан), *Наузов В. А.* (д-р техн. наук, Россия), *Овчинников Ю.Д.* (канд. техн. наук, Россия), *Петров В.О.* (д-р искусствоведения, Россия), *Радкевич М.В.* (д-р техн. наук, Узбекистан), *Рахимбеков С.М.* (д-р техн. наук, Казахстан), *Розыходжаева Г.А.* (д-р мед. наук, Узбекистан), *Романenkova Ю.В.* (д-р искусствоведения, Украина), *Рубцова М.В.* (д-р социол. наук, Россия), *Румянцев Д.Е.* (д-р биол. наук, Россия), *Самков А. В.* (д-р техн. наук, Россия), *Саньков П.Н.* (канд. техн. наук, Украина), *Селитреникова Т.А.* (д-р пед. наук, Россия), *Сибирицев В.А.* (д-р экон. наук, Россия), *Скрипко Т.А.* (д-р экон. наук, Украина), *Сопов А.В.* (д-р ист. наук, Россия), *Стрекалов В.Н.* (д-р физ.-мат. наук, Россия), *Стукаленко Н.М.* (д-р пед. наук, Казахстан), *Субачев Ю.В.* (канд. техн. наук, Россия), *Сулейманов С.Ф.* (канд. мед. наук, Узбекистан), *Трегуб И.В.* (д-р экон. наук, канд. техн. наук, Россия), *Упоров И.В.* (канд. юрид. наук, д-р ист. наук, Россия), *Федосюкина Л.А.* (канд. экон. наук, Россия), *Хидтухкина Е.Г.* (д-р филос. наук, Россия), *Цуцунян С.В.* (канд. экон. наук, Республика Армения), *Чинадзе Г.Б.* (д-р юрид. наук, Грузия), *Шамишина И.Г.* (канд. пед. наук, Россия), *Шарилов М.С.* (канд. техн. наук, Узбекистан), *Шевко Д.Г.* (канд. техн. наук, Россия).

Выходит 7 раз в год

Подписано в печать:
23.11.2018

Дата выхода в свет:
26.11.2018

Формат 70х100/16.
Бумага офсетная.
Гарнитура «Таймс».

Печать офсетная.

Усл. печ. л. 5,76

Тираж 1 000 экз.

Заказ № 2063

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«Проблемы науки»

Территория
распространения:
зарубежные страны,
Российская Федерация

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по
надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
(Роскомнадзор)
Свидетельство
ПИ № ФС77 - 60219
Издается с 1974 года

Свободная цена

© ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»

© ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Василенко В.В., Булаева Н.А. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАКУПОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДВЕДОМСТВЕННЫХ МИНОБРНАУКИ РОССИИ ОРГАНИЗАЦИЙ</i>	<i>5</i>
<i>Абдыбалиева К. ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЙ СТАТУС ГЕРОЕВ ЭПОСА «МАНАС» В ВЕЛИКОМ ПОХОДЕ И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ</i>	<i>7</i>
<i>Абдыбалиева К. НОВЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ «САК»</i>	<i>14</i>
<i>Агеева С.В. ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>18</i>
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ).....	21
<i>Пардаева М.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ</i>	<i>21</i>
<i>Баранова Л.Н. ПОВЫШЕНИЕ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КАНАДЕ</i>	<i>24</i>
<i>Баранова Л.Н. АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК САМЫЙ ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>28</i>
<i>Баранова Л.Н. ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ</i>	<i>33</i>
<i>Ходзицкая Е.А. КАК ГОТОВИТЬ ШКОЛЬНИКОВ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ?.....</i>	<i>42</i>
<i>Балашова А.И. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	<i>45</i>
<i>Неустроева М.И. ИССЛЕДОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	<i>47</i>
<i>Супрун Т.С. ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК МОТИВ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА</i>	<i>49</i>
КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ).....	52
<i>Кабанова И.В. УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ, ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....</i>	<i>52</i>
<i>Абрамова Л.Н. ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....</i>	<i>58</i>

<i>Селиванова Н.А.</i> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	60
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	62
<i>Канатова С.Ш.</i> ОБ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДВУЗЕ	62
<i>Шарифбаева Х.Я., Расулов Х.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	67
<i>Есина М.И.</i> РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА	69

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАКУПОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДВЕДОМСТВЕННЫХ МИНОБРНАУКИ РОССИИ ОРГАНИЗАЦИЙ

Василенко В.В.¹, Булаева Н.А.²

¹Василенко Василий Валерьевич - генеральный директор;

²Булаева Наталья Александровна - кандидат экономических наук, методист,
ООО «Академии «СЭТ»,
г. Москва

Аннотация: авторами перечислены принципы функционирования контрактной системы в Российской Федерации. Проанализированы особенности осуществления закупок малого объема, преимущества проведения закупок на неконкурентной основе. Представлена интернет-площадка для организации закупочной деятельности подведомственных Минобрнауки России организаций как инструмент повышения ее эффективности.

Ключевые слова: закупочная деятельность, контрактная система, особые закупки, Минобрнауки России, интернет-площадка для организации закупочной деятельности, пользователи системы.

Повышение эффективности обеспечения потребностей государства, его органов и учреждений за счет реализации системного подхода к формированию, заключению и исполнению государственных и муниципальных контрактов, прозрачности всего цикла закупок от планирования до приемки и оценки результатов является целью контрактной системы, функционирование которой регулируется Федеральным законом от 05.04.2013 № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [1] и Федеральным законом от 18.07.2011 № 223-ФЗ «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц» [2]. Составляющими принципов открытости и прозрачности при осуществлении закупок являются: обеспечение свободного и безвозмездного доступа к информации о контрактной системе в сфере закупок, открытость и прозрачность, а также полнота и достоверность данной информации.

Указанными принципами при организации своей закупочной деятельности руководствуются и подведомственные Минобрнауки России организации. При этом часть закупок ими осуществляется на неконкурентной основе, что предусмотрено пунктами 4 и 5 части 1 статьи 93 Федерального закона от 05.04.2013 № 44-ФЗ (любая закупка до 100 тыс. руб. и до 400 тыс. руб. соответственно) и положениями о закупках подведомственных организаций (любая закупка до 500 тыс. руб.) [1].

Среди преимуществ осуществления закупок на неконкурентной основе можно выделить следующие:

- гарантированное заключение договора с поставщиком;
- гарантированное получение заказчиком надежного поставщика;
- минимальный риск нарушения процесса исполнения контракта;
- простая и удобная процедура, не требующая больших трудовых и временных затрат.

Анализ планов закупок подведомственных Минобрнауки России организаций на 2018 год показал, что общая сумма планируемых закупок составляет 71,6 млн руб. По состоянию на сентябрь 2018 года фактическая сумма закупок составила 31,4 млн руб., из них у единственного поставщика закупки осуществлены на

сумму 13,2 млн руб. В структуре закупок преобладают товары, работы и услуги на сумму менее 400 тыс. руб., на втором месте – товары, работы и услуги на сумму менее 100 тыс. руб. Также достаточно средств было выделено на оплату командировок и проведение культурных мероприятий.

Учитывая достаточно большой объем средств, выделяемых подведомственными организациями на закупки у единственного поставщика, а также «узкие» места проведения таких закупок (отсутствие конкуренции влечет за собой минимальное снижение цены государственного контракта, а также существует риск искусственного дробления закупок), для обеспечения прозрачности расходования денежных средств, контроля закупок, осуществляемых на неконкурентной основе, и повышения эффективности при выполнении закупок малого объема подведомственными Минобрнауки России организациями по заказу Минобрнауки России была разработана специализированная интернет-площадка www.oz-mon.ru (рис. 1).



Рис. 1. Главная страница

Основными пользователями системы являются сотрудники Минобрнауки России, подведомственные организации, поставщики товаров, работ и услуг.

Система предоставляет возможность заключения договоров в электронном виде с использованием электронной цифровой подписи, обеспечивает хранение информации в хранилище государственных закупок, открывает доступ к единой базе данных заказчиков и поставщиков, позволяет проводить многовариантный анализ данных о закупках и выявлять факты нарушений законодательства и злоупотреблений в сфере особых закупок, тем самым повышая эффективность закупочной деятельности подведомственных Минобрнауки России организаций.

Список литературы

1. Федеральный Закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144624/ (дата обращения: 31.10.2018).
2. Федеральный Закон «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц» от 18.07.2011 № 223-ФЗ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_116964/ (дата обращения: 31.10.2018).

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЙ СТАТУС ГЕРОЕВ ЭПОСА «МАНАС» В ВЕЛИКОМ ПОХОДЕ И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Абдыбалиева К.

*Абдыбалиева Канышай - кандидат психологических наук,
кафедра физики, математики, информатики и компьютерных технологий,
Кыргызская государственная медицинская академия им. И.К. Ахунбаева,
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

Аннотация: в статье приводится психологическое состояние героев эпоса «Манас» в различных событиях, и то, как они ведут себя в этих ситуациях; анализируется правильный психодидактический статус героев и его значение в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: психодидактический статус, модель мироздания, бадирек, алтын жака дейилде, мозговой штурм; психологическая атака, психология сообщества, стресс, психологический аспект.

Современное новое направление психолого-педагогических, социо-педагогических, педагого-дидактических, обобщая, - гуманитарных наук - психодидактика возникла на стыке многих научных пересечений. Она является концентрированной и интегрированной областью исследования человековедения. Предметом изучения дисциплины «Психодидактика» является человек, его психика и учебный процесс с обеих точек зрения: обучения, преподавания (как надо учить?) и учения (как учиться, владеть навыками для практической деятельности?).

Перед вузами стоят две задачи – дать полноценное образование молодому поколению и правильно воспитать его. Успешность в решении этих задач обеспечивается активным, согласованным взаимодействием двух сторон: обучающихся и обучаемых. Для того чтобы получить нужное народу и твердое знание, обучаемый сам должен быть настроенным на прогрессивное русло, быть полезным обществу, гуманным по образу жизни. Иначе говоря, психологическое состояние обучаемых должно быть оптимистическим и позитивным. Они сами должны ощутить полезность для себя и общества того, что получили в вузах, чему научились и что будут делать на практике в дальнейшем.

Актуальностью выбранной нами темы является то, что исторически мировые духовные ценности как мир, любовь близким, физическое и психологическое здоровье людей в любое время, у любого народа оберегались и по ним уважали в обществе. В данном сообщении мы, возвращаясь к истокам, хотели напомнить

современникам и подчеркнуть истинность патриотизма и гуманизма в процессе развития личности и общества.

В тенденции глобализации миров современной модели мироздания каждая нация, будь она большой, многочисленной, многовековой или молодой, малочисленной, должна себя сохранить, чтоб этот хрупкий мир во всех его проявлениях: геополитическом, биосоциологическом, биомедицинском, политико-экономическом и т.д. устоялся и развивался. Для этого каждый народ должен знать и понять свои исторические корни, и все прогрессивное от них взять на вооружение в будущее. И все это, развивая, передать грядущему поколению, по всем компетенциям.

Всемирная история констатирует, что в крестных походах, великих войнах побеждают и выживают те народы, у которых сильный дух, мечты гуманны, дела справедливы.

В этом контексте, анализируя мы свои роды, начиная от сакских времен (примерно II-I вв. до н.э.) [1] до великодушного Манаса, воспринимаем их и умирающими, и победителями, восставшими из пепла как птица феникс: «түгөнгөн сайын, түтөгөн; өлгөндөн калып, өөрчүгөн – иссякая восполнялся, умирая возрождался народ» [2].

Герои кыргызского великого народного эпоса «Манас» имеют твердый дух, истинный патриотизм, радуют за простой народ не жалея сил, здоровья и жизнь. Ведь самое дорогое у человека – жизнь:

«Кашык каным калганча, Калкым үчүн кармашып,...» [2].

Борцы за справедливость, за гуманную жизнь на Земле - великодушный Манас и его сорок сподвижников – кырк чоро на трудных перипетиях боевых времен остаются верными своим клятвам, служению праведным делам во имя будущего народов и кыргызского государства.

Океаноподобный эпос полностью невозможно анализировать в рамках одной статьи даже по такой узкой теме, что выбрана нами здесь, как психодидактическое состояние воинов. Мы остановимся только на толковании этого вопроса по разделу “Чоң казат – Великий поход” по 4 книге эпоса [3].

После поминок хана Көкөтай, что были устроены с лихвой, расточительно, не все, особенно китайцы и калмыки, остались довольными призами за игры, за раздачу собранных от участников пира богатств. Многие недовольные за свободолюбие Манаса и его кырк чоро затаили обиду. Назревало психологическое напряжение и последующий за ним бунт. Ханы подошли к аксакалу Кошою и говорят:

Кырк уруу кыргыз элек	Это мы, кыргызы сорок племен,
Кырда мал багып,	Пасли скот на горных хребтах,
Кылган ишибиз арбып,	Все ладилось у нас.
Тогуз уруу кыргыз калдык,	Многим мы приносим добро.
Көкөтөйдүн ашы деп,	Осталось нас девять кыргызских племен,
Тополонду жаман салдык.	Решив поминки по Кекетею справить,
Катарында казак болду,	Устроили мы страшный переплох.
Калгандарга аш деген	Казахи были среди нас,
азап болду,	Для оставшихся (там) эти поминки
Угуз уулу Манаска мазак	мукой стали,
болду.	Над сынами огузов насмехался Манас.
Былыткы жылы же	Знать бы, насколько он силен,–
өлтүрүп,	В прошлом еще году (его) бы убили,
Же өлөт элек! [2].	Или свою гибель нашли! [3].

Кошой выдавший в своем веку много перипетий и событий, спокоен сам и их успокаивает, и уговаривает быть толерантными, если нет силы на мир, то быть решительными:

Тил алганың тим бол,
Тил албаганың кайратка
катуу тол,
Чабуулду коюп кал,
Барып Манастын
Башын кесип, союп сал!

Кто послушается меня, пусть успокоится,
Те, кто не хочет слушать,
Пусть храбрости наберясь,
Ринутся в бой,
Пусть Манаса зарежут,
Голову ему снесут! [3].

[2].

При такой постановке вопроса – ребром, 13 ханов одумались, послушались Кошой. Но шестеро осмелились идти против Манаса:

Камылып корко бергидей –
Ал бадырек канкордун
Айылы бизден арбынбы?
Адамы бизден баатырбы?
Өткүр Манас канкордун
Өнөрү болсо көрөлү,
Актан келген ажалга
Арга барбы, өлөлү.
Төрө болсоң, жорткун – деп, –
Төгүн болсоң, корккун – деп, –
Баатыр болсоң, жорткун – деп, –
Бастык кылсаң, корккун – деп, –
Бадыректин колуна
Колотуп кагаз берелик,
Кол чакырып көрөлүк [2].

Разве у этого негодника кровожадного
больше аилов, чем у нас?
Разве люди у него храбрее, чем у нас?
Насколько Манас, кровожадный
смельчак, искусен, давайте поглядим,
Если Богом предрешен смертный час,
Разве от этого спасение есть? –
Умрем.

Со словами-угрозами:
Если ты (настоящий) тюре,
идем в поход,
Если ты не настоящий
(тюре), страшись!
Если ты богатырь, идем в поход,
Если ты труслив, страшись! –
В руки негодному (Манасу) тому
Послание вручим, напугаем его,
Попробуем войско созвать [3].

Так ханы отправляют послов к Манасу. Манас знает замысел ханов, но велит принять их, как полагается принимать элчи-послов, с почетом. Но от множества мужественных богатырей послы замешкались, дар речи потеряли. Прочитав послание ханов, Манас:

Мыйыгынан күлдү эми:
“Тийишкен экен
бектерим,
Тилекти кудай бергени,
Көктөн тилеп жүргөнүм
Көрүнөө жерден
келгени” –
Элчилерди апарып,
Бир сарайга жаткырып
Билимдүүгө бактырып,
...
Алтын жака дейилде,
Ар бирөөнө карасаң,
Алтымыш сарпай
кийгизди.
Алты бедөө мингизди.
Алты аргымак ат берди,
Колдоруна кат берди,
“Бар, элчилер, кайт!– деди
,–

Немене көргөн-укканың
Хандарга салам айт!” –
деди [2].

Усмехнулся он в усы:
«Оказывается, задираются беки мои,
Ниспослал мне Бог то,
о чем я просил,
То, что я просил у небес,
Явилось мне на земле», –
Повелел посланцев увести
И в одном из дворцов разместить,
Умелым людям повелел
Прислуживать им. ...
На каждого (из них)
Дорогую одежду с воротом золотым
И шестьдесят сарпаев он надел,
Посадил их на шесть скакунов,
Шесть аргамаков им подарил,
Вручил им послание и сказал:
«Поезжайте, осланцы, возвращайтесь,
(поведайте о том),
что слышали и что видели,
ханам (своим) передайте привет» [3].

Посланцы ханов, восхваляя прием и почет Манаса, передали его письмо, в котором говорилось, что:

“Мен, канкор Манас, – деп	“Я – храбрец Манас,
айтат, –	Люди, которые понимают мой
Тилимди билген калайык, язык,	Пусть приедут, прислушавшись
Тилим менен келсин, – деп,	к моим словам,
Тил билбеген журт болсо,	Если же найдутся люди,
Тилмечи жооп берсин, –	не понимающие (мой) язык,
деп,	Пусть растолкует (им) все
Өзүмдү билген адамдар,	толмач,
Өзүмдү билип келсин, – деп,	Пусть приедут, узнав о моем
Өзүмдү билбей калгандар,	послании,
“Өткүр Манас” деп жазган	Люди, знающие меня, пусть
Сөзүмдү билип келсин, – деп,	приедут,
Окажут мне честь,	
Акыл айттым, ойлонгун,	А те, кто еще не знает меня,
Ары чети болжолум,	подумав:
Так кырк күндө келсин, –	Подписался он: “Храбрец Манас”.
деп,	Пусть приедут, уважив (просьбу),
Ал кырк күндөн калганың	О которой я написал,
Талкаландың, билгин, –	Подумайте, дельное я говорю,
деп,	Назначаю я вам крайний срок:
Баксасы бийик дубалмын,	Приезжайте через сорок дней,
Майышпасаң, басып чык,	Кто задержится сверх сорока
Бариги алтын чынармын, дней,	Знайте, будет уничтожен!
Балтаң өтсө кесип жык,	Я – высокий, крепкий дувал,
Жалгызың кой да,	Если не побойтесь,
жаамың кыл,	Попробуйте его преодолеть,
Жеңер жериң камын	Я – с золотой листвой чынар,
кыл!” [2].	Если ваш топор возьмет,
	Попробуйте (его) свалить,
	Пусть попробует не один из вас,
	А все вместе,
	Вы попробуйте меня одолеть!”

[3].

Так Манас, в первую очередь, устраивает мощный натиск, психологическую атаку ханам.

Прочитав послание Манаса, все притихли, как на судном дне. Төштүк осмелился, сообразил, что без Манаса, без единства народа им не преодолеть внешнего врага. Психология сообщества «сила – в единстве» победила, и все ханы со своими войсками соединились с войском Манаса. По предложению Манаса, когда никто не пошел на самовыдвижение кагана – хана всех ханов, не посмев, не преодолев боязнь ответственности, выдвинул Бакая каганом, Алмамбета – военачальником, разведчиком, того, кто вышел из большого Бээжина, убежавшего от несправедливости и жесткости. Поистине мудрый должен быть каганом, проверенный, психологически устойчивый – жолбашчы – военачальником. Еще Манас перед Чоң казат – Великим походом, проверяя на прочность своих воинов, открыто заявляет, что:

“Атым арык” дегени,
 Атынан ибеп жегени,
 Арман менен келгени
 Ушу бүгүн кайтсын– де,
 “Кайтамын”–деп, айтсын
 де,
 “Атым арык” дегендин
 Атынан кайгы жегендин
 Атын союп жеп кетем,
 Аскерди таштай
 бекитем! [2].

Тем, кто скажет: «Конь у меня плох»,
 Кто сомневается в своем коне,
 Кто сюда без охоты пришел,
 Велите сегодня же вернуться назад,
 Пусть так и говорят: «Возвращаюсь».
 У тех, кто будет говорить:
 «Конь у меня плох»,
 Кто будет сетовать на своего коня,
 Забью их коней и съем!
 Воинов, что как камень
 тверды, поддержу! [3].

Многие были в перипетии, (не каждый же герой!) раздумывали вернуться к своим очагам.

Элди көздөй кетели,
 Эгин айдап, мал багып,
 Эптеп күндү өтөлү [2].

Давайте вернемся к народу
 (своему),
 Будем сеет зерно, выхаживать
 скот,

Проживем как-нибудь [3].

В это время многие, раньше выдавшие великодушного Манаса воочью, знавшие, как он великолепно, ладно, воинственно сидит, как барс, на своем коне Аккуле, удивились до беспамятства:

Аны көргөн эл айтат,
 Айтканда эл нени айтат:
 Манасынар бул болсо,
 Доол келсе жел тийбес,
 Чытырман токой турбайбы,
 Жазайыл атса ок тешпес,
 Жасалуу коргон турбайбы,
 Ушу Манас турганда
 Жалтансак кудай урбайбы!
 Кабалаң Манас баатырдын,
 Катарында жүрөлү,
 Кармашкан жоосун сүрөлү,
 Калабасын көрөлү,
 Казабыз жетсе өлөлү! [2].

Люди,увидевшие его, говорят:
 Так что же (они) говорят:
 Если таков у нас Манас,
 Единосущного Бога раб,
 То он – дремучий лес,
 Который укроет, если налетит
 ураган,
 Он укрепленная крепость,
 Которую пуля из ружья джайыла
 не пробьет.
 Пока жив этот Манас,
 Если станем отступать,
 Не покарает ли нас Бог?
 За богатырем Манасам – львом,
 Давайте-ка последуем,
 Давайте потесним противостоящего
 ему врага.
 Поглядим, как сражается он,
 Умрем, если суждено умереть [3].

Так, мозговым штурмом, своим боевым поведением, богатырским видом Манас воспитывает воинский твердый дух, укрепляет воинов, как сталь. Воспитывает чувство сострадания, героизма и доброты к самой жизни.

Сделав военачальником и отправив на разведку к врагам Алмамбета, Манас исходит из того, что Алман знает много, образован, уравновешен, психологически тверд, и поэтому верит ему. Когда от ревности к нему Чубак взбунтовался, Алмамбет разозлился:

Кан кылгын дедим	Кого из вас просил сделать ханом
киминди?	меня?
Кааладым, келдим	Пришел (я к вам), веру вашу избрал.
диниңди.	Хотя (ты, Чубак), и объединишься с
Каның экөөң биринчи	ханом
Каарлансам шу жерде	(Манасом) своим,
Калабалуу Чубагым	Если разгневаюсь, в тот же миг,
Кагайынбы жининди?	Смутьян, мой Чубак, собью я твою
Карайлап жүрүп элдиреп,	спесь!
“Калк таба албай келди!”–	Когда думал (ты): “Пришел (к нам),
деп,	другого народа не отыскав”?
Кадырың да ушубу?	То, что я, изнемогая, сильным горе
Каарданса Алмамбет	бродил,
Канынды төгөр тушубу?	“Пришел (к нам), другого народа не
Кадырым бардыр	найды”, – не это ли было у тебя на уме?
калкыңа,	Если разъярится Алмамбет,
Кантемин ушул наркыңа?!	Не прольет ли он тогда твою кровь?
[2].	Я имею почет и уважения в народе
	твоем,
	Что сказать мне о таком нраве
	твоем?! [3].

Напряжение, почти стрессовое состояние Алмамбета бойко и невозмутимо принял Чубак. Он понял, что между ними недомолвку посеяли завистники, и выдержал нападки, сильные обидные слова Алмана:

Мойнуна алган Чубакка,	Чубаком, который (все)
Болду ыраазы чунакка.	безропотно принимал,
Кыймылдабай, кыңкэтпей,	Беднягой этим (Алмамбет) остался
Кыраан Чубак былк этпей,	доволен.
Алмамбеттин күүлөнгөн	Не шелохнулся, ни звука не издав,
Ачуусун алды мойнуна.	Храбрец Чубак неподвижно стоял.
Андап көргүн азыркы эл,	Гнев, который обрушил на него
Арстандардын ойнуна! [2].	Алмамбет,
	Ярость его принял он на себя.
	Нынешние люди, посмотрите-ка на то,
	Как разошлись (эти львы)! [3].

Необходимость толерантности даже на войне подчеркивается и ставится в пример всем таким поистине подражаемым поведением героев.

По указанию дороги Алмамбетом богатыри Манас, Сыргак и Чубак подъехали к хребтам гор Саяз. Оттуда, просматривая в бинокль окрестности, Алмамбет изливает тоску по родному краю и народу:

“Атам менин Соорондук,
 Алган журту нак ошо.
 Калк таба албай элдиреп,—
 Калкындын баары
 муну ойлойт,
 Калжырап жүрүп келди”—
 деп,
 Карарган калкым как ошо,
 Каңгылуу Бээжин дагы
 ошо.
 “Менин жерим болсо!”—
 деп
 Самабай турган жер
 бекен?!
 “Менин элим болсо!”— деп,
 Сурабай турган эл бекен?!
 Элдүүсүп Чубак эч
 койбойт,
 Элиңиз менден көп бекен?!
 Кашындагы кулундун,
 Каңырыгы ушундай,
 Түтөбөй турган кеп
 бекен?!
 Сен байкабай турусун,
 Жер сагынган курусун! [2].

“Соорондюком, моим отцом,”— (сказал
 Алман),
 Покоренный народ живет именно там.
 “Не отыскав (свой) народ, уставший,
 обессиленный прибился к нам Алмамбет,”—
 Так говорит весь твой народ.
 Виднеющееся вдали (множество людей) —
 это тот самый мой народ.
 Многоголосный (город) — это и есть
 тот самый Бейджин.
 Не та ли это желанная (для каждого)
 земля,
 О которой мечтают:
 “Стала бы она моей землей?!”
 Разве бесчисленное множество кытаев
 Не тот народ, которым (каждый)
 хотел бы управлять, мечтая:
 “Был бы он народом моим?!”
 Не перестает Чубак хвалиться
 народом своим,
 А разве ваш народ больше моего?
 У стоящего перед тобой (Алмамбета) —
 раба
 Вот о чем забота—печаль.
 Не завладела ли печаль им целиком?
 Тебе невдомек, (Манас) — да будь проклята
 Тоска по (родной) земле! [3].

Этой заботой-печалью Алмамбета поднимается патриотическое сознание молодого поколения. Они в своем подсознании формируют необходимость быть нужным близким, народу, обществу.

Великий гений XX-XXI столетий Ч. Айтматов подчеркивает, что эпос «Манас» — океаноподобен, он энциклопедия жизни народов [4].

И психологические аспекты, и дидактические вопросы учения и воспитания молодого поколение (и не только его) неисчерпаемы. В этом сообщении мы только соприкоснулись к психодидактике в жизни и бою героев эпоса «Манас» только в одном походе — ключевом, великом, крестном походе. Тем самым дали направление, указали вектор для подражания и развития их ныне живущим людям в эпоху глобализации и урбанизации, чтобы не терять свой менталитет и свое Я потомкам Великодушного Манаса, и всем, кто ценит и оберегает добрые, истинные пути развития общества.

Список литературы

1. Турал Б.Улуу хурал. Издательство “Турар”, Бишкек, 2014. 195 с.
2. Манас— кыргыз элинин баатырдык эпосу. 4-китеп. Издательство «Наследие». М., 1995. 366 с.
3. Манас — киргизский героический эпос. Кн. 4. Издательство «Наследие». М., 1995. 400 с.
4. Айтматов Ч. Повести гор и степей. Издательство «Литература». М., 1975. 245 с.

НОВЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ «САК»

Абдыбалиева К.

*Абдыбалиева Канышай - кандидат психологических наук,
кафедра физики, математики и компьютерных технологий,
Кыргызская государственная медицинская академия им. И.К. Ахунбаева,
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

Аннотация: в аббревиатуре новый термин САК, как новый концепт, выражает единое интегрированное понятие психодидактического состояния обучаемых в усвоении ими учебного материала и процессе формирования толерантного, гуманного социума.

Ключевые слова: концепт САК, учебно-методическая единица, динамика учения, динамика воспитания, психодидактическое состояние, уровни САК, этнопедагогика, толерантность, гуманность, сакская империя, корреляционная связь, составляющие учебного процесса, мотив учения, мотивация воспитания.

УДК: 615.83

Педагогика мирового сообщества свои функции расширяет, включаются все более активные действия учебного, воспитательного и развивающего направлений. В течение последних нескольких десятилетий учебный процесс с аспекта обучения достаточно исследован многими отечественными и зарубежными учеными педагогами и дидактами.

Актуальность и целесообразность разработки данной, выбранной нами темы заключается в том, что с позиции обучаемых динамика учения и воспитания мало и недостаточно изучена. В этой работе делается попытка описывать психологическое состояние учащихся, и конкретизировать дидактические функции и средства, необходимые для усвоения ими учебного материала.

На практике учебный процесс в медицинском вузе отличается от других образовательных учреждений нагруженностью различными дисциплинами широкого спектра направлений и разнообразного профиля – естественного и гуманитарного блока, и медицинского специального вектора. Исходя из сегодняшних требований общества и государства специалистам медицины и здравоохранения, качество медицинского образования должно удовлетворить необходимый спрос медицинского обслуживания населения, массовой профилактики от патологического состояния организма и своевременного лечения заболеваний страдающих людей.

Основной целью данной работы является раскрытие интегративной связи изучения естественнонаучных, в первую очередь физики, биологии и химии, дисциплин, обеспечивающих мощную основу знаний для усвоения в дальнейшем материалов специальных медицинских дисциплин.

В контексте этого вопроса мы вводим новое интегрированное педагогическое понятие – концепт «САК», чтобы полнее охватить динамику учебного процесса в медицинском вузе, и параллельно воспитательный аспект, с обеих точек зрения: со стороны обучения и учения. Оно – понятие термина САК, раскрывается от аббревиатуры следующим образом:

1) **С – совокупность** действий понятийного и категориального аппаратов в центральной нервной системе (в мозгу) обучающегося (информация, понятия и их полноценное усвоение ими);

2) **А – активность** обучаемого, его самостоятельность и самоорганизованность – выработка ими усвоенного на практике умения до автоматизма;

3) **К – качество** исполнения работы и его совершенствование – практические навыки и творческий подход к изучению предмета, выполнению медицинских процедур, организации мероприятий здравоохранения. И все это в совокупности динамично, категориально образует цельный концепт «САК».

Учебно-педагогическая единица 1 сак – это логически завершенная часть учебной дисциплины, включающая в себя результат формирования конкретных понятий, практических умений и творческих навыков на определенном уровне усвоения материала, выражаемая психодидактическим состоянием обучаемого.

В каждой определённой САК отражаются динамичные элементы цели и задачи изучения дисциплины, включая информации, получаемые и по сродственным дисциплинам. Вместимость в себя материалов у каждого вектора САК – разная по объему и значимости во времени. Она зависит от профиля и специализации обучения, от общей и специальной подготовленности, по современному термину *компетентности* преподавателя, от готовности к восприятию информации, к *учению* самих обучаемых. Например, для студентов-лечебников объем и глубина содержания материала дисциплины биофизика и медфизика, включенные в один САК, может быть больше и шире, чем соответствующие материалы данной дисциплины для будущих стоматологов; преподаватель может рассказать интересные факты из медицинской практики касательно лечебного, или организационного моментов, выражающих толерантные, гуманные отношения между врачом и пациентом с ракурса медицинской и биологической физики, или биологии и генетики; вопросы деонтологии и биоэтики; психологическое и физиологические состояния обучаемых и т. д.

По реализации данного концепта в учебно-дидактическом процессе предусматривается трехуровневый САК: *достаточный, хороший и высокий* по усвоению содержания материала, по умению его применять на практике и по совершенствованию уже имеющихся опытов. Они, образно, обобщая, говоря, соответствуют удовлетворительному, хорошему и отличному состоянию полученных теоретических знаний, реальных практических умений, приобретенных навыков, готовности к поиску новых решений ситуационных задач и творческому потенциалу обучаемых, и оцениванию их результатов по традиционной методике оценок усвоения материалов. Однако, уровни **сак** весомы, содержательны, практичны и творчески-развивающие.

Введя понятие «САК» мы обратили внимание к историческому аспекту научного концепта. Сак – это этноназвание древнекыргызского племени, сформированного во II – I вв. до нашей эры, которое впоследствии создало могучую Сакскую империю в Азии [1]. Нам хотелось бы ассоциировать учебно-педагогическую единицу **сак** – новый концепт с историческим названием всех тюркоязычных народов мира. Ибо это обстоятельство интерпретируется в духе патриотизма, давая новую силу этнопедагогике и ускоряя динамику психодидактики в обучении естественным дисциплинам в первую очередь, и углубленному изучению медицины в дальнейшем, определяя психофизиологическое состояние социума.

В процессе решения задачи учения реализуются и дидактические функции межпредметных (между дисциплинарных, далее в тексте – МПС, или МДС) связей естественных и гуманитарных наук, разработанные многими учеными, в частности, Л.Ф. Емчик [2], Н.Н. Кузьминым [3], В.Н. Максимовой [4], Э. Мамбетакуновым [5] и другими учеными педагогами. В пределах рассматриваемой нами темы они проявляются как динамика многовекторного курса, а именно:

- обучаемые убеждаются в объективности качества знаний через показ их практической значимости, через возможности их применения самим в различных ситуациях медицинских процессов и направлениях здравоохранения;
- обобщаются и систематизируются концентрированный комплекс знаний, реальные умения и новые творческие навыки в медицинской практике;
- обеспечивается разностороннее раскрытие связей между дисциплинами и явлениями, изучаемыми в материалах разных дисциплин, которые являются фундаментальной основой медикобиологических знаний;

- развиваются познавательная активность, любознательная самостоятельность и ответственная само организованность обучаемых;
- развиваются и совершенствуются разносторонние познавательные и профессиональные интересы.

Один из путей реализации МДС и МПС в медицинской учебной практике разработан нами и приведен в работе [6].

В данном сообщении мы попытаемся раскрыть суть особенностей изучения физики, биологии и химии на их связях между специальными медицинскими дисциплинами теоретического блока – такие, как анатомия, физиология, гистология, биохимия, микробиология и клиническое направление – терапия, радиобиология, дерматология, неврология, офтальмология на примере изучения темы: «Энергетика живой клетки».

Рассмотрим пути реализации в учебном процессе действия концепта «САК», корреляционные связи между дисциплинами, между обучающими и обучаемыми, между учебным процессом и медицинской практикой.

Для полного (визуального) представления обучаемым «каркас, внешнюю структуру полного объема знаний» – *совокупность информации* по данной теме в динамике, предлагаем схему междисциплинарных (или межпредметных) связей, задействованных в учебном процессе, что схематично представлено нами на рисунке.

Как известно из литературы, направления корреляционных связей МДС в изучении данной темы должны активизироваться в предшествующем, параллельном и последующем векторах изучаемых дисциплин в медицинских вузах [2; 4; 5].

Учебный процесс имеет три компонента: предмет изучения, обучающий и обучаемый. В конкретном примере предметом изучения являются энергетические процессы, протекающие в живой клетке.

Учебные элементы данной темы представлены следующими вопросами: биологическая клетка и ее компоненты; мембрана клетки, ее биофизические свойства и функции; энергия и ее виды, проявляемые в биообъектах; электрохимические потенциалы; осмотический, химический и электрический градиенты в клеточной структуре; превращение энергии в живой клетке; закон сохранения энергии на клеточном уровне организма; диссипация и перенос энергии в клетках; этапы проявления энергетических процессов в организме: 1) физический; 2) химический; 3) биохимический; 4) биологический; 5) физиологический; 6) медицинский (клинический).

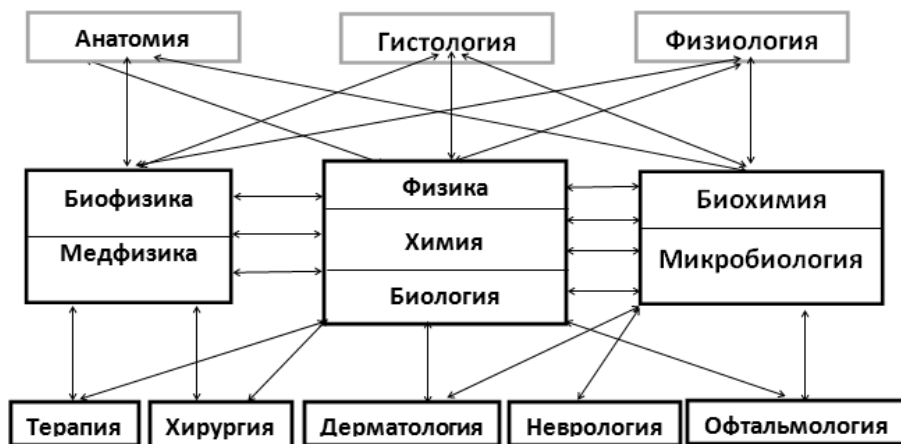


Рис. 1. Схема взаимосвязи естественнонаучных дисциплин с теоретическими и клиническими медицинскими дисциплинами

Обучающий (преподаватель, лектор, куратор, практикант – будущий педагог) должен вооружиться конкретной методикой обучения, например, определенным методом – методом сравнительного анализа [7] учебного процесса, дидактическими средствами: схемой, таблицей видов энергий, моделями клетки и мембраны клетки; источниками энергий; мультимедийным комплексом и т.д.

Обучаемый должен быть мотивирован и само мотивироваться: для чего ему данный материал нужен? В каком направлении дальнейшей его клинической деятельности необходима данная совокупность знаний и выработанные умения и как далее в профилактике здоровья, диагностике состояния организма и лечении от болезней с успехом можно применять? У него должен возникнуть любознательный, познавательный и здоровый профессиональный интерес. Мотив учения должен быть внутри природным, изнутри, в психике, как маяк гореть! И видеть конкретные результаты учения. Владеть как минимум достаточным уровнем *сак* по данной теме. Этому учат и законы психологии, и предполагаются хорошие результаты при минимуме затрат энергии и времени учащихся, и, соответственно, обучающихся [8].

Таким образом, только сильные корреляционные связи между тремя составляющими учебного процесса: предметом изучения, обучающий и обучаемый обеспечат его предполагаемый успех. А это обусловлено, как мы убеждаемся теоретически, и подтверждаем на практике, по результатам опытов, что изложены в работе [9], высоким уровнем *сак* обучаемого студента.

Концепт «САК» стремительно входит в педагогическое пространство. И активизируя свою динамику, успешно реализуется на практике нового направления педагогики и психологии – психодидактике.

Список литературы

1. Турал Б. Улуу хурал. Издательство «Турар», Бишкек, 2014. 195 с.
2. Емчик Л.Ф. Прогностическое обоснование содержания обучения физике в медицинских вузах. Дисс. канд. пед. наук. Киев, 1986. 197 с.
3. Кузьмин Н.Н. Взаимосвязь физики с другими предметами естественного цикла как необходимое условие формирования общих естественнонаучных понятий. Дисс. канд. пед. наук. Челябинск, 1985. 175 с.
4. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. М., Просвещение, 1994. 143 с.
5. Мамбетакунов Э. Дидактические функции межпредметных связей в формировании у учащихся естественнонаучных понятий. Бишкек. Университет, 2015. 328 с.
6. Абдыбалиева К. Реализация межпредметных связей в обучении медбиофизике. // Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия «Педагогические науки». № 1/1 (29). Алматы, 2010. С. 88-95.
7. Абдыбалиева К. Метод сравнительного анализа. // Вестник ОшГУ. Серия 5, Естественные и педагогические науки. № 5. Ош, 2005. С. 210-214.
8. Творогова Н.Д. Психология. Изд. дом «Медицинские информационные агентства». М., 2011. 574 с.
9. Абдыбалиева К. САК – новое интегрированное педагогическое понятие. // Научно-изд. центр «Актуальность. РФ». «Российская наука в современном мире». XV Между. науч.-практ. конф. М., 2018. С. 108-110.

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ УСЛОВИЯМИ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Агеева С.В.

*Агеева Светлана Вячеславовна – магистрант,
кафедра педагогики дошкольного и начального образования,
факультет дошкольного и начального образования,
Арзамасский филиал
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет
им. Н.И. Лобачевского (ННГУ), г. Арзамас*

Аннотация: в статье анализируются особенности управления психолого–педагогическими условиями реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Ключевые слова: управление, психолого-педагогические условия, основная образовательная программа начального общего образования.

Актуальность проблемы, обусловлена тем, что введение нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и связанные с ними изменения в системе школьного образования определяют ряд новых функций педагога-психолога образовательного учреждения. Прежде всего, это качество результатов образования универсальных учебных действий. Необходимость измерения метапредметных и личностных компетенций требует создание системы диагностики результатов образовательного процесса, а технологии формирования и измерения указанных компетенций становятся основным предметом деятельности педагога-психолога.

В связи с этим должна быть модернизирована система управления школой и в том числе и управление психолого–педагогическими условиями: важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

В условиях преобразования руководители образовательных учреждений должны актуализировать поиск моделей управления психолого–педагогическими условиями для организации эффективного образовательного процесса младших школьников.

Целый ряд исследователей за последние годы (В.И. Блинов, В.М. Демин, А.Т. Глазунов, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, И.П. Смирнов) неоднократно подтверждали актуальность вопроса поиска и выработки концептуальных основ для построения модели управления образовательным процессом, которая будет способствовать эффективному управлению образовательной организацией, реализующей программы подготовки начального образования [1, с. 14].

В процессе данного исследования изучались работы связанные с построением моделей направленных на организацию деятельности начального образования (Г.Д. Бухарова, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, З.С. Сазонова, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова, и др.) [2, с. 90];

использованием маркетинговых механизмов в системе управления образовательными учреждениями начального образования (З.Г. Данилова, Л.М. Наумова и др.) [3, с. 76].

Непременным условием реализации требований Федерального образовательного стандарта начального общего образования является создание в образовательной организации психолого-педагогических условий, обеспечивающих:

- преемственность содержания и форм организации образовательной деятельности по отношению к дошкольному образованию с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательных отношений;
- вариативность направлений и форм, а также диверсификацию уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений;
- дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Психолого-педагогические условия – совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды (мер воздействия) направленные на развитие личностного аспекта педагогической системы (преобразование конкретных характеристик личности).

Для успешного обучения и полноценного развития педагогу-психологу совместно с педагогическим коллективом необходимо решить следующие задачи:

Выявлять и отслеживать динамику психологического развития школьника с целью своевременной профилактики и эффективного решения всех проблем, возникающих в обучении, общении и психическом состоянии.

Совершенствовать систему психолого-педагогической поддержки первоклассников в период адаптации при поступлении в школу, позволяющей им приспособиться к новым школьным требованиям и развиваться, совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности.

Создавать специальные социально-психологические условия, позволяющие осуществлять развивающую работу с детьми, испытывающими проблемы в психологическом развитии и обучении с учетом специфики возрастного психофизического развития всех обучающихся.

Формировать у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению с целью их дальнейшей социализации.

Оказывать психолого-педагогическую поддержку всех участников образовательного процесса путем обеспечения вариативности направлений и форм, а также пути диверсификации всех уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Таким своим образом, создание всех психолого-педагогических условий для реализации основной образовательной программы начального общего образования позволяет оказывать особый вид помощи обучающегося в обеспечении эффективного развития, социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей в условиях форм образовательного процесса;

– оказывать содействие в разработке и реализации программ развития образовательной организации с учетом создания более благоприятных условий для развития воспитания нами обучающихся.

Деятельность с учетом психологических особенностей направлена на решение задач обеспечения безопасности, психологического благополучия и развивающего характера образовательной среды, а так же на преодоление проблем в обучении и воспитании, что в свою очередь приведет к успешному обучению в школе, что позволит повысить качество образования в начальной школе.

Управления психолого-педагогическими условиями реализации основной общеобразовательной программы начального общего образования является важной функцией управленческих структур, выступает средством развития существующей образовательной системы.

Управление становится эффективным в случае, если:

- 1) В работе школы доминирует педагогическое управление, а все остальные виды управления направлены на совершенствование учебно-воспитательного процесса;
- 2) Ученик является субъектом педагогического управления;

3) Вся педагогическая система в школе и вне направлена на воспитание, образование и развитие личности.

Таким образом, управление психолого-педагогическими условиями реализации основной общеобразовательной программы начального общего образования не может произойти через разовые мероприятия или быть направленным на ликвидацию то одной, то другой образовательной проблемы. Качество образования начальной школы будет зависеть от психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Список литературы

1. *Бахмутский А.Е.* Мониторинг школьного образования: проблемы и решения. СПб.: КАРО, 2007.
2. *Поташиник М.М.* Качество образования: проблемы и технологии управления. М.: Педагогическое общество России, 2002.
3. *Волков В.Н.* Политика образовательного учреждения в области качества (из опыта работы школы № 619 Калининского района С-Петербурга) // Управление качеством образования. № 3, 2006. С. 165.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ

Пардаева М.Д.

*Пардаева Мархабо Давлатовна - доцент,
кафедра общественных наук,
кандидат философских наук,*

Бухарский государственный медицинский институт, г. Бухара, Республика Узбекистан

Аннотация: в данной статье раскрывается совершенствование системы образования в Узбекистане, а также уделяется особое внимание использованию средств народной педагогики в воспитании толерантности у молодёжи. Анализируются общественно-философские мысли народов Центральной Азии. Автор учитывает, что одной из актуальнейших проблем современности становится возрождение культурно-исторического наследия прошлого, воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и одновременно строиться в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, которые напрямую могут содействовать формированию у студентов толерантности.

Ключевые слова: самосознания, духовная традиция, национальная культура, воспитание, общечеловеческие ценности.

УДК 1(091)

В условиях роста национального самосознания, возрождения культурных и духовных традиций, языка возникает необходимость основательного, более глубокого знакомства молодежи с духовными ценностями своего народа, с его национальной культурой, скрепляющим элементом при этом должна быть духовная связь между прошлым, настоящим и будущим.

Воспитание должно стать важнейшей составной частью реформы сферы образования. Сложившаяся ситуация свела два разных, хотя и взаимосвязанных процесса обучения и воспитания в один, объединив их общим термином «образование». Если составляющая «обучение» нацелено на содержательно-познавательный контекст, связанный с постоянно обновляющейся системой знаний, то составляющая «воспитание» обращено к ценностно-мотивационным структурам личности, к ее нравственно-духовной культуре.

Обновление системы обучения с учетом общечеловеческих ценностей, исторического опыта казахского народа, его многовековых культурных и искусствоведческих традиций выдвигает новые требования к процессу обучения в образовательных учреждениях, который должен быть направлен на укрепление духовно-нравственных ценностей учащейся молодежи. Выдвижение проблемы общечеловеческих ценностей на передний план современного миропонимания свидетельствует об огромном преобразовании духовной культуры, нравственности и толерантности человека. В связи с этим, одной из приоритетных задач народного образования является воспитание молодежи с опорой на общечеловеческие ценности. Воспитание подрастающего поколения, которое представляет свою принадлежность к определенной нации, народу и в то же время осознает себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации, – требование современного общества. В этой

ситуации особое значение приобретает обращение к такому ценному учебнику жизни, как народная педагогика.

Учитывая то, что одной из актуальнейших проблем современности становится возрождение культурно-исторического наследия прошлого, воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и одновременно строиться в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, которые напрямую могут содействовать формированию у студентов толерантности.

Современные жизненные реалии требуют привития национального духа и чувства национального достоинства и гордости, формирования знаний о национальных духовно-нравственных ценностях у молодого поколения на лучших традициях и культуре своего народа. На основе этого вырабатывается глобальное мировоззрение на национальные ценности и взаимоотношения между людьми и народами, уважение их интересов.

В новых условиях развития общества возникает необходимость приобщения молодежи к культурным и духовным ценностям народа, истоки которых кроются в народной мудрости.

Общественно-философская мысль народов Центральной Азии, воплотила в себе лучшие национальные, общечеловеческие и духовно-интеллектуальные ценности, отобранные и апробированные веками нормы и представления, отвечающие особенностям менталитета наших народов, благодаря этому они наиболее доступны и воспринимаемы для современной молодежи. Благодаря чему они могут быть использованы как один из эффективных факторов формирования толерантности в сознании наших людей.

Толерантность выступает как модель социального поведения, и, с одной стороны, она должна вырабатываться законодательными органами государств, а с другой - она должна быть нормой поведения для каждого члена общества. Она существует не только как декларация желаемого, но и как потребность, без которой нельзя строить «нормальные» гуманистические отношения между людьми. Толерантность во многих источниках рассматривается как взаимопонимание между различными людьми, социальными группами, государствами, народами и т.д.

С точки зрения ученых, «толерантность - это готовность принять конкретного человека, его мнение, позицию, иную культуру, мировоззрение такими, какие они есть. Многое может не нравиться в конкретном человеке, в какой-либо другой культуре, но каждый из нас обязан признать за ними право на существование и развитие, если они не посягают на права и интересы других людей. Именно толерантность является основополагающей предпосылкой социальной стабильности в целом» [1]. Толерантность, взаимопонимание между людьми, уважение между студентами формируются именно в процессе воспитания нравственных качеств, одним из эффективных путей формирования их на сегодняшний день является средства народной педагогики.

В результате использования средств народной педагогики происходит целенаправленное взаимодействие поколений, в результате которого у молодежи формируется этническое самосознание, адекватное отношению к себе как субъекту этноса, чувство гордости за свою нацию, положительное отношение к языку, истории, культуре своего этноса, и вместе с тем появляется у подрастающего поколения чувство уважения и толерантности к представителям других этносов.

Исходя из вышеизложенного для формирования толерантности у молодежи в процессе обучения мы выдвигаем следующие педагогические положения [2]:

- целесообразно через воспитательно-образовательные процессы формировать у молодежи сознание, что все люди равны между собой вне зависимости от различий в образе жизни, культуры, религии, социального происхождения и материального благосостояния;

- современное образование должно строиться на основе национальных ценностей и традиций, в соответствии с общечеловеческими идеалами и ценностями;
- необходимо воспитывать у студентов уважение к человеческой личности, раскрытие ценности каждого человека, его уникальности, неповторимости, индивидуальности;
- необходимо формировать уважение к духовному наследию своего народа и на основе этого формировать интерес к своим народным традициям у представителей других национальностей.

Список литературы

1. *Кадырова З.Р., Шарипов А.Д., Алиева В.Р.* Повышение социальной активности и толерантности молодежи - важный фактор построения гражданского общества в Узбекистане. Ташкент: Изд-во Института философии и права, 2008. 94 с.
 2. *Крестьянинова Е.Н.* Концепция «Культура - цивилизация» К. Леонтьева // Сб. Философия культуры-97.
-

ПОВЫШЕНИЕ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КАНАДЕ

Баранова Л.Н.

*Баранова Лилия Николаевна - старший преподаватель,
кафедра иностранных языков,
Государственный университет телекоммуникаций, г. Киев, Украина*

Аннотация: развитие, обретение навыков, опыта и понимания - как главные составляющие для следующего поколения канадцев. Академическая мобильность для молодых канадцев очень важна для повышения общего уровня образования в Канаде.

Ключевые слова: международная академическая мобильность, образование в Канаде.

Быстрое глобальное изменение представляет собой как вызов, так и новые возможности для Канады. Технологические инновации меняют характер работы и навыки, необходимые для развития экономики в XXI веке. Развивающиеся страны играют все большую роль в мировых делах, и отношения с этими странами и их народом станут все более важными для процветания Канады и ее международного влияния. Следующему поколению канадских лидеров частного и государственного секторов понадобятся определенные навыки, опыт и понимание, чтобы преуспеть в этом более сложном и конкурентном мире.

Процветание Канады зависит от уровня образованности населения. Чтобы быть конкурентоспособной на глобальном рынке, Канада остро нуждается выпускниках, обладающих новейшими знаниями в разных областях знания, а также опытом работы в международных проектах.

Международная академическая мобильность для молодых канадцев очень важна для повышения общего уровня образования в Канаде. Многие страны-сверстники, включая Австралию, Соединенные Штаты и члены Европейского союза, сделали международное обучение национальным приоритетом с впечатляющими результатами. В Канаде, напротив, глобальное образование не было главной темой обсуждения за пределами наших академических учреждений, и они были более сосредоточены на привлечении иностранных студентов в Канаду, нежели на предоставлении канадским студентам международного опыта. Менее 3% канадских студентов после окончания средней школы в настоящее время участвуют в одной сессии или более за рубежом - это меньше, чем в большинстве стран ОЭСР.

Исследовательская группа по глобальному образованию была сформирована в мае 2017 года под эгидой Центра исследований международной политики (Университет Оттавы) и Глобальной Школы им. Манка (Университет Торонто), с тем, чтобы взглянуть на подход Канады к глобальному образованию. Его разнообразное членство включало президентов университетов и колледжей, лидеров частного сектора, людей с высоким государственным опытом и лиц, непосредственно связанных со студентами и исходящим обучением, проводимых по всей стране.¹

Центр исследований в области международной политики и Школа глобальных коммуникаций «Munk» рады представить отчет Исследовательской комиссии по глобальному образованию. Этот отчет представляет собой важный и свежий взгляд на состояние глобального образования в Канаде независимой группой экспертов по вопросам политики и лидеров государственного и частного секторов под руководством Роланда Парижа и Маргарет Биггс.²

¹ Advisory Council on Economic Growth, "The Path to Prosperity: Executive Summary" (February 6, 2017).

² [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://goglobalcanada.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).

В докладе звучит срочное предупреждение о том, что мы не готовим молодых канадцев к решению проблем быстро меняющегося мира, и он настоятельно призывает к значительным инвестициям для обеспечения того, чтобы канадские студенты учились за границей.

Учеба за границей приносит наибольшие выгоды малообеспеченным студентам и что это жизненно важное общественное благо, что важно для будущего успеха Канады, далекой от роскоши или снисхождения для людей высокого достатка.

Продвижение мобильности студентов и выпускников между Канадой и Францией является основной целью трехстороннего соглашения между Конференцией президентов университетов (ЦП), Ассоциацией коллективов и университетов Франции и университетов Канады.

Письмо о намерениях, подписанное во французском посольстве в Оттаве 16 мая, является не только соглашением об обмене между школами, но и решением проблемы нехватки преподавателей французского языка в качестве преподавателей иностранных языков, которые страдают от Канады в течение многих лет.

Идея этого соглашения в том, чтобы устранить нехватку преподавателей французского языка в некоторых провинциях за счет увеличения профессиональных возможностей для выпускников университетов Франции, которые заинтересованы в работе в Канаде. Тем не менее, им необходимо будет пройти дополнительное обучение и соответствовать региональным стандартам аккредитации для обеспечения занятости на канадской земле.

После подписания представители 17 французских университетов, 17 канадских университетов и должностных лиц различных уровней власти поделились своими взглядами на такие вопросы, как финансирование, визы, иммиграция, обучение, степень и трудовая интеграция в серии семинаров. Этот семинар был представлен в качестве конкретного следующего шага к соглашению и направлен на выявление вопросов, которые необходимо решить, а также передовые методы осуществления письма о намерениях.³

Соглашение также поощряет канадских студентов учиться во Франции. Около восьми процентов студентов Университета Макгилла учатся за пределами Канады каждый год. В Канаде только 3,1 процента студентов, занятых полный рабочий день, ежегодно участвуют в учебе за рубежом (около 25000 человек), хотя работодатели все чаще ищут новых сотрудников с международными навыками и осведомленностью.

Канада должна развивать культуру студенческой мобильности. Например, класс не может заменить погружение в повседневную жизнь во Франции. Самое главное, наши обсуждения, будь то в философии или экономике, в литературе или политике, зависят от нашей перспективы. Как писал C.S. Lewis: «То, что вы видите и что слышите, сильно зависит от того, где вы стоите».

Работодатели видят ценность того, что сотрудники имеют кросс-культурное понимание и знание глобального рынка. И не зря: около 60% ВВП Канады является результатом международной торговли. Чтобы поддерживать и развивать эти торговые отношения, требуется лучшее понимание мира.

Например, в Канаде и Франции существуют прочные отношения и взаимопонимание: общая история, сотрудничество по вопросам управления социальными вопросами и международные документы, а также членство в «Франкофонии». Но теперь Франция обеспокоена тем, что привлекательность ее достопримечательностей уменьшается для молодых когорт канадцев.

В прошлом году в рамках специального соглашения о мобильности молодежи между Францией и Канадой молодые французские люди собрали 14000 виз, чтобы позволить им работать или учиться в Канаде - всего за один день. Еще 11900

³ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.universityaffairs.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).

студентов подали заявки на регулярные канадские ознакомительные визы. Но только 2500 канадских студентов и молодых специалистов воспользовались соглашением между двумя странами, чтобы пойти другим путем. Поскольку меньше канадских студентов, путешествующих в страну, чем 20 лет назад, наши отношения могут ослабить просто потому, что будет меньше канадцев, которые понимают Францию.

Стремясь найти новые пути для преодоления этих барьеров, Канада и Франция присоединились к послам Германии и Мексики во вторник для плодотворной дискуссии за круглым столом о важности обучения за рубежом и о том, что делают наши правительства для поддержки мобильности студентов.

Нам необходимо способствовать постоянному обмену образованием, культурой и пониманием. Университеты Канады рекомендуют, Федеральному Правительству инвестировать в возможности международной мобильности, как ожидается, к 2022 году принесут пользу 50000 канадским студентам в год. Такие инвестиции, которые федеральная комиссия по стратегии Канады в области международного образования, рекомендованная в 2012 году, помогут обучить наших студентов предстоящим вызовам.⁴

CIScan выступает в качестве посредника для проекта PathPro Министерства образования Китая, который поощряет обмены и мобильность между китайскими и канадскими учреждениями.

После получения диплома студенты в Канаде получают доступ к большому количеству способов трудоустройства. Тысячи соглашений об артикуляции между колледжами, институтами и университетами способствуют переносимости между учреждениями послесреднего образования. Эта гибкость позволяет студентам выбирать путь, наиболее приспособленный к их потребностям и интересам, а также требования будущих работодателей.

По всей Канаде усилия увеличились, чтобы улучшить мобильность учащихся в системах образования и послешкольного образования и упростить пути для учащихся. Колледжи и институты играют ключевую роль в этом процессе и имеют долгую историю предоставления студентам адаптированных вариантов в партнерстве с различными заинтересованными сторонами.

Международная мобильность

Расширение этой мобильности за пределами Канады становится все более важным, поскольку страна и работодатели стремятся развивать глобально связанную и конкурентоспособную рабочую силу. Колледжи и институты в течение нескольких лет поощряют мобильность студентов и проводят международные соглашения с партнерами по всему миру.

CIScan поощряет эти усилия, подписывая соглашения о сотрудничестве с основными заинтересованными сторонами в ряде стран. Ассоциация также продолжает выступать за дополнительную государственную поддержку программ международной мобильности.⁵

Стремясь найти новые пути для преодоления этих барьеров, Канада присоединилась к Германии и Мексики для плодотворной дискуссии за круглым столом о важности обучения за рубежом и о том, что делают наши правительства для поддержки мобильности студентов.

Необходимо проявить государственную активность в процессе способствования постоянному обмену образованием, культурой и пониманием. Университеты Канады рекомендуют, чтобы федеральное правительство инвестировало в возможности международной мобильности, которые к 2022 году принесут пользу 50 000 канадских студентов в год. Такие инвестиции, которые федеральная комиссия по стратегии

⁴ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.univcan.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).

⁵ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.collegesinstitutes.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).

Канады в области международного образования, рекомендованная в 2012 году, помогут обучить наших студентов предстоящим вызовам.

Список литературы

1. Universities UK International, “Gone International: Mobility Works – Report on the 2014-15 Graduating Cohort”. March, 2017; Davina Potts, “Understanding the Early Career Benefits of Learning Abroad Programs,” *Journal of Studies in International Education* 19 (2015), 441-459; Wei Shi Lim, Yong Min Ho, Andrew T.S. Wee and Junhong Chu, “The Impact of Study Abroad Programmes on Graduate Employment Outcomes: A Propensity Score Matching Analysis,” National University of Singapore (December 27, 2016); European Commission, “Erasmus Impact Study: Effects of Mobility on the Skills and Employability of Students and the Internationalization of Higher Education Institutions” (Sept. 2014).
 2. The Voice of Canada’s & Institutes. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.collegesinstitutes.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).
 3. University Affairs. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.universityaffairs.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).
 4. The Voice of Canada’s. Colleges & Institutes. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.collegesinstitutes.ca/> (дата обращения: 31.10.2018).
-

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК САМЫЙ ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баранова Л.Н.

Баранова Лилия Николаевна - старший преподаватель,
кафедра иностранных языков,
Государственный университет телекоммуникаций, г. Киев, Украина

Аннотация: проблема академической мобильности в современных условиях. Основная цель мобильности - предоставить студенту возможность получить образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где формируются ведущие научные школы, развить познания студента в различных областях культуры.

Ключевые слова: анализ и изложение основного материала, академическая мобильность как самый важный компонент системы высшего образования.

Постановка проблемы. Современные интеграционные процессы, происходящие во всем мировом сообществе, существенно влияют на систему высшего образования. На текущий момент формируется единое образовательное пространство, которое выражается, прежде всего, в гармонизации образовательных подходов, стандартов, учебных планов в университетах разных стран мира. Это связано с формированием единого рынка труда, развитием трудовой и академической мобильности. Проблема академической мобильности особенно актуальна в современных условиях, поскольку способствует формированию качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место как на мировом, так и на отечественном рынке труда. Правительства развитых стран рассматривают академическую мобильность как основное задание и инструмент конкурентоспособности учреждений высшего образования. В нашей стране также особое внимание уделяется академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала. Это вызвано тем, что академическая мобильность является одним из важнейших направлений процесса интеграции украинских учреждений высшего образования в международное образовательное пространство.

Анализ последних достижений и публикаций. Не отрицая важности интеграционных процессов и повышения качества образования с помощью обмена знаниями, создания интерактивных сетей та иные средства современной коммуникации, ученые делают ударение на важность исследования проблем академической мобильности преподавателей и студентов (В. Белов, О. Болотская, О. Бражник, С. Бринев, Н. Гуляев, В. Журавский, М. Згуровский, М. Карпенко, О. Третьяк, С. Чебоненко, Р. Чуянова и др.).

Основная цель статьи

Изложение основного материала. Понятие академической мобильности они понимают по-разному, исследователь Останина Е. В. рассматривает академическую мобильность как «ограниченный во времени период обучения студента в стране, гражданином которой он не является», как «возможность самим формировать свою образовательную траекторию, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими предпочтениями и стремлениями»⁶.

Останина Е.В. из статьи «Академическая мобильность как важнейшая составляющая ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ». Другое определение академической мобильности дает Л. Гарриот: «Проблемы методологического самоопределения

⁶ Останина Е.А. Академическая мобильность как важнейшая составляющая часть высшего образования / Е.А. Останина // Мир образования - образование в мире. 2016. № 2. С. 142-150.

научно-педагогическая основ формирования академической мобильности студентов профессиональных учебных заведений в случае единого образовательного пространства не является доминирующими»⁷, или подобные определения представляют: Б. Легея и В. Поллард: «Да, теория формирования АМ - это вся совокупность научных знаний в области формирования и развития АМ».

Основная цель мобильности, как отмечает Останина Е. В. - предоставить студенту возможность получить образование по выбранному направлению подготовки, обеспечить ему доступ в признанные центры знаний, где формируются ведущие научные школы, развить познания студента в различных областях культуры⁸. Вследствие этого:

- у студентов появляется возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, приобретение более качественных образовательных услуг;
- для вузов формируются новые условия эффективной конкуренции да и взаимодействия;
- для ученых и преподавателей открываются перспективы плодотворного научного и учебного сотрудничества.
- рынок труда становится международным, что впоследствии облегчает возможность трудоустройства квалифицированных кадров.

Академическая мобильность в украинском контексте - это сотрудничество не только с зарубежными вузами, но и с украинскими. В этом смысле можно говорить о внешней и внутренней мобильности.

Во внешней (международной) академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов вузов в зарубежных высших учебных заведениях, а также работа преподавателей и сотрудников в зарубежных образовательных или научных учреждениях. Во внутренней (национальной) академической мобильностью подразумевается обучение студентов и аспирантов, а также работа преподавателей и сотрудников высших учебных заведений в ведущих российских университетах и научных центрах.

Необходимо отметить, что внешняя академическая мобильность отличается, прежде всего, от традиционных зарубежных стажировок тем, что студенты едут получать образование за границу хотя и на ограниченный, но длительное время - от семестра к учебному году. Во время стажировки они полноценно учатся, изучают не только отдельные дисциплины и язык, но и проходят полный годовой или семестровый курс, который им впоследствии зачитывается по возвращении в основное учреждение высшего образования.

Различают два вида академической мобильности «вертикальную» и «горизонтальную». Вертикальная мобильность подразумевает полное обучение студента на степень в вузе, горизонтальная - обучение в течение ограниченного периода (семестра, учебного года) [3]. Сейчас в качестве официального документа в европейской практике введено «Соглашение об обучении» (ЭСТ S Learning Agreement), включающий в себя раздел, который заполняется учреждением высшего образования, отправляя студента на обучение, с такой формулировкой: «Мы подтверждаем, что предложенная программа обучения утверждена».

Характер этой деятельности, недостаточность материально-финансового обеспечения, нехватка специалистов в данной области, неразработанность специальных методов и механизмов академического обмена, отсутствие инфраструктуры, обеспечивающей эффективный обмен. Говоря о преимуществах академической мобильности, исследователи этого вопроса не могут обойти вопросы,

⁷ Останина Е.А. Система стимулирования профессиональной деятельности работников вузов / Е. А. Останина // Мир образования - образование в мире. 2016. № 2. С. 142-150.

⁸ Микова И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы // Ученые записки. 2011. Т. 4. Сер. Психология. Педагогика. № 3-4 (15-16).

связанные с политическим климатом и безопасностью в стране предполагаемого обучения, затратами на обучение, языком обучения, религией принимающей стороны, географической близостью и др.

Можно ли ожидать большого количества студенческих поездок по программе академической мобильности, особенно на первом уровне высшего образования - на уровне бакалавриата. в Европе не предусматривают подобной специализации [4]. Важным аспектом академической мобильности так же знания иностранного языка. Студент, приезжающий в зарубежный вуз на стажировку по программе обмена, должен свободно владеть или английским языком, или языком страны пребывания. Это вызывает необходимость улучшения организации углубленного изучения иностранного языка во всех вузах Украины, не только языковых.

Исходя из потенциала аудиторного фонда, численности академических групп и наличия общежитий или жилья в частном секторе необходимо заранее определить примерные квоты на прием. В рамках этих квот следует предусмотреть тестирования кандидатов по курсам, предшествующего изучению каждой дисциплины. Кроме этого, необходимо дать кандидату на стажировку максимально полную информацию об условиях его пребывания в стране, включая широкий круг вопросов, например, особенностях погоды в период нахождения на учебе или стоимости медицинского обслуживания. Одним из путей решения данной проблемы является разработка типового информационного пакета о стране, городе, где находится учебное заведение, а также о самом вузе⁹.

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

- индивидуальная инициатива;
- программа исследования или научных грантов;
- организация совместных образовательных или исследовательских программ¹⁰.

В настоящее время все больше внимания уделяется реализации совместных программ, способствующих модернизации учебных планов и технологий обучения, повышения конкурентоспособности и качества образовательных программ и способствуют формированию, апробации, корректировки и внедрение общих европейских принципов и моделей высшего образования.

Академическая мобильность рассматривается в рамках Болонского процесса в качестве обязанности языков условия формирования Европейского высшего образования. Одним из основных направлений Болонского процесса является повышение уровня академической мобильности образовательного-обмена студентов, преподавателей, исследователей и администраторов университетов.

В последние годы академическая мобильность, по словам А. Галичина признается одним из эффективных инструментов повышения качества человеческого капитала. С развитием глобализации стремительно растет обмен между странами в области науки и образования. Это способствует расширению и укреплению межнационального сотрудничества в данной сфере, вселению конкурентоспособности национальных систем образования [1, с. 8].

Положение о важности - мобильности всегда присутствует в Болонских документах. В нашем исследовании для раскрытия понятия академической мобильности мы опирались на следующие документы Болонского процесса, как Великая хартия университетов [2], Сорбонская декларация [3], Болонская декларация [5], Берлинское коммюнике (2003 года) [6], Приложение к рекомендации № R (95) 8

⁹ Останина Е.А. Система стимулирования профессиональной деятельности работников вузов / Е.А. Останина // Мир образования - образование в мире. 2016. № 2. С. 142-150.

¹⁰ Микова И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы // Ученые записки. 2011. Т. 4. Сер. Психология. Педагогика. № 3-4 (15-16).

комитета министров совета Европы государствам - членам по академической мобильности (Страсбург, 2 марта 1995 года) [7], Лондонское коммюнике [8].

Анализ ряда публикаций по вопросам академической мобильности позволяет сделать вывод, что разные авторы по-разному трактуют это понятие.

В.И. Богословский, С.А. Писарева отмечают, что развитие академической мобильности российских студентов, преподавателей и администраторов является одним из важнейших направлений вхождения России в Болонский процесс, наряду с введением многоуровневой системы высшего образования и кредитно-модульной системы обучения, модернизацией государственной системы гарантий качества образования и разработкой внутривузовских систем управления качеством образования и новых форматов документов об образовании.

ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ академической мобильности студентов

О.О. Мартыненко определяет академическую мобильность как возможность для студентов (прежде всего), преподавателей, административно - управленческого персонала вузов перемещаться из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые почему-то - или недоступны в своем вузе, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы.

Н.С. Брин, Г.А. Чуянов под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также имеется в виду возвращение студента в свою страну после окончания учебы за границей.

Академическая мобильность является одной из ключевых идей Болонского процесса, несмотря на наличие многочисленных проблем, возникающих при ее реализации [4].

Организационные условия называются в Приложении к рекомендациям Комитета министров Совета Европы (Страсбург, 2 марта 1995 г., R (95) 8).

В частности отмечается, что «академическая мобильность предполагает период обучения, преподавания и/или исследования в стране иной, чем страна места жительства ученика или сотрудника академического персонала. Этот период должен иметь ограниченную продолжительность, при этом предусмотрено, что ученик или сотрудник возвращается в его или ее родную страну после завершения определенного периода»¹¹. Таким образом, называются два основных условия: ограниченная продолжительность пребывания в вузе другой страны; возвращения в родную страну.

Выводы. Академическая мобильность является требованием настоящего на рынке предоставления образовательных услуг в сфере высшего образования и предусматривает мощную интеграцию Украины в общеевропейское образовательное пространство. Качество высшего образования. Функционирование системы внутреннего обеспечения качества высшего образования:

- ежегодное оценивание соискателей высшего образования;
- оценки научно-педагогических работников;
- обеспечение наличия необходимых ресурсов, в т.ч. самостоятельной работы студентов;
- оценки Национальным агентством по обеспечению качества высшего образования.

Введение в Украине системы гарантии качества высшего образования:

¹¹ Останина Е.А. Система стимулирования профессиональной деятельности работников вузов / Е.А. Останина // Мир образования - образование в мире. 2016. № 2. С. 142-150.

- соблюдение вузами стандартов и рекомендаций введенных в европейском пространстве высшего образования (мониторинговые программы и оценки качества образования по определенным индикаторам);
- создание условий для обеспечения академической мобильности научно-педагогических работников и студентов;
- ориентация на стандарты высшего образования и стандарты образовательной деятельности в образовательном процессе;
- надлежащий уровень предоставления в вузах образовательных услуг соискателям высшего образования на всех ее уровнях;
- приобретенные компетенции в соответствии со стандартами высшего образования.

Это означает, что отечественные вузы должны осуществлять деятельность, направленную на обеспечение качества высшего образования, и создавать условия, которые бы позволяли вузам быть конкурентоспособными на рынке образовательных услуг.

Перспективы. Обеспечение академической мобильности научно-педагогических и педагогических работников, других работников и студентов требует разработки вузами четких механизмов и программ ее реализации, в условиях реалий. В этом деле не должно быть как бездействующего подхода, так и спешки.

Список литературы

1. Научные конференции, Научные журналы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.rusnauka.com/ (дата обращения: 21.10.2018).
2. Электронная библиотека. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.lib.znate.ru/ (дата обращения: 21.10.2018).
3. Фонд Михаила Прохорова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.prokhorovfund.ru/> (дата обращения: 21.10.2018).
4. Гражданское право: правоотношение. Учебное пособие для бакалавров. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/declaration_2010_ru.pdf/ (дата обращения: 21.10.2018).
5. Микова И.М. Понятие и сущность академической мобильности студентов: теоретические основы // Ученые записки, 2011. Т. 4. Сер. Психология. Педагогика. № 3–4 (15–16).
6. Останина Е.А. Академическая мобильность как важнейшая составляющая часть высшего образования / Е.А. Останина // Мир образования - образование в мире, 2016. № 2. С. 142-150.
7. Останина Е.А. Система стимулирования профессиональной деятельности работников вузов / Е.А. Останина // Мир образования - образование в мире, 2016. № 2. С. 142-150.
8. Третьяк О.С., Чебоненко С.О. Академічна мобільність та сучасні підходи до забезпечення якості вищої освіти в Україні// Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки, 2015. Вип. 130. С. 102-105. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_24/ (дата обращения: 21.10.2018).

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ

Баранова Л.Н.

Баранова Лилия Николаевна - старший преподаватель,
кафедра иностранных языков,
Государственный университет телекоммуникаций, г. Киев, Украина

Аннотация: *установление этапов развития академической мобильности студентов, документов и характеристика основных направлений деятельности субъектов организации академической мобильности студентов. Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Ассоциации университетов и колледжей Канады.*

В статье исследованы четыре исторических периода развития студенческой академической мобильности в Канаде, определены главные факторы, которые повлияли на типологию и характер исследуемых процессов. Охарактеризована деятельность субъектов организации студенческой мобильности в системе высшего образования Канады.

Ключевые слова: *этапы развития, академическая мобильность, система высшего образования, Канада.*

Интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), мобильность знаний (от англ. Knowledge mobility) и информатизация общественной жизни в конце XX в. и начала XXI в. обусловили распространение и использование виртуальной образовательной среды и электронного обучения в сфере высшего образования, и стало основой для развития процессов виртуальной академической мобильности студентов. Академическая мобильность как наиболее развитая форма интернационализации высшего образования приобрела стремительного распространения в развитых странах, в частности в Канаде. Сейчас, академическая мобильность студентов рассматривается как гарантия существования и развития канадского вуза. Студенты, участвующие в краткосрочных и долгосрочных программах мобильности, возвращаясь в свое академическая среда не только создают неограниченный информационное пространство, но и делают обмен передовым опытом, приобретая поликультурных компетенций и повышая профессиональную самореализацию.

Целью написания статьи является установление этапов развития академической мобильности студентов на основе нормативно-правовых документов и характеристика основных направлений деятельности субъектов организации академической мобильности студентов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Канада является одной из мировых лидеров в сфере предоставления образовательных услуг. Согласно рейтингу самых развитых стран мира, Канада занимает 6 место, по уровню жизни - 7 место в мире, также входит в 20 самых престижных университетов мира (Университет Торонто, Университет Макгил). Канада обеспечивает высокое качество образования, так и привлекает все больше иностранных студентов, которые имеют возможность получить краткосрочную или долгосрочную образование. Канада стала активной в плане академической мобильности еще с 70-х гг. прошлого века. Поэтому она накопила большой опыт и имеет длительную практику международной академической сотрудничества на федеральном и провинциальном уровне.

Анализ нормативно-правовой базы, научных исследований канадских ученых, деятельности национальных общественных организаций по международному

сотрудничеству в области образования позволил установить этапы развития академической мобильности студентов в системе высшего образования Канады.

О толковании термина «этапы развития», обращаемся к Академического толкового словаря украинского языка, где «этапом» называется отдельный период, стадия в развитии определенного педагогического явления. Как отмечает М.М. Фицула, исследования этапов развития - это основательное изучение установленных наукой фактов, положений и особенностей исследуемого процесса в рамках определенного исторического периода.

Таблица 1. Этапы развития и субъекты организации академической мобильности студентов

Этапы развития академической мобильности студентов в системе высшего образования Канады		Субъекты организации академической мобильности студентов в Канаде:
1	Начальный 1960-1980 гг.	- Наднациональные, международные и региональные организации - ВУЗ, сети информационных центров при канадских универсальных - Федеральный и провинциальные правительства, правительственные подразделения - Образовательные консорциумы - Национальные центры образования за рубежом
2	Переходный 1990-2000 гг.	
3	Интеграционный 2000–2008 гг.	
4	Стратегический 2008 г. – сегодня	

Детальнее про этапы

Начальный этап (1960-1980 гг.) Характеризуется началом стремительного течения процессов академической мобильности, связанных с историческими событиями, а именно: после Второй мировой войны изменились направления потоков мобильной молодежи; североамериканские университеты, в том числе канадские, привлекали все больше студентов из стран Азии, Латинской Америки и Африки. Таким образом, этот этап характеризуется интенсификацией создания значимых национальных и наднациональных международных организаций на территории Канады (к примеру, Организация экономического сотрудничества и развития (OECD), Ассоциация университетов и колледжей Канады (AUCC), Канадское бюро по международному образованию (CBIE), Совет министров образования Канады (СМЕС), Канадское агентство по международному развитию (CIDA) и т.д.), что дало начало развитию международного сотрудничества между Югом и Севером. Стоит отметить, что согласно статистическим данным, представленных в отчетах ЮНЕСКО и Всемирного банка, начиная с 1962 прослеживается положительная тенденция увеличения количества иностранных студентов, выбирающих канадские университеты для получения высшего образования за рубежом. Поэтому, если в 1962 году. Таковых студентов было 8518, в 1965 - 11 284, в 1968 - 17424, в 1970 - 22363, в 1975 - 22700, в 1980 гг. - 28 443, то в 1985 г. их количество составляло 29 496.

Переходный этап (1990-2000 гг.) Характеризуется стремительным развитием информационных технологий, мобильностью и портативностью учебных программ курсов, усилением процессов децентрализации управления образованием, и в результате, сокращением бюджетных расходов на финансирование высших учебных заведений. Было доказано, что вышеуказанные предпосылки стали причиной реформирования системы высшего образования Канады. В течение этого этапа состоялось подписание «Положение о международной политике Канады» и «Соглашения между Европейским сообществом и Канадой», которые регулировали программы сотрудничества в области высшего образования (1995 г.) [3]. Определяющими чертами этого этапа стало подписание Пивничноамериканского консорциума по сотрудничеству в области высшего образования в 1994 г.. И внедрение в 1995 году. Север-ноамериканской программы мобильности, направленной на улучшение партнерства между университетами Канады, США и Мексики. Согласно статистическим данным, число иностранных студентов в Канаде росло. Так в 1990 оно составляло 35 187, тогда как в 2000 - 40 105. По данным отчета Организации эко-номичной сотрудничества и развития (OECD), за 1998 год международные студенты приезжали в Канаду изучать различные специализации, а именно: 36% иностранных студентов изучали бизнес и право, 17,5% - инженерию и строительство, 18,3% - прикладные науки, 15,6% - гуманитарные науки, 12,3% - другие специальности.

Интеграционный этап (2000-2008 гг.) Была основана законом «О высшем образовании» (2000 г.) [13], в котором обуславливается необходимость отвечать вызовам глобализации образовательного пространства и образовательным тенденциям, отмечается приоритетность международного сотрудничества канадских университетов и привлечения студентов к участию в академических двусторонних обменах. В течение этого этапа было утверждено «Положение о международной политике Канады» (2005) [7] и «Положение о канадские университеты и Болонский процесс» (2008) [8]. Доказано, что определяющей характеристикой этого этапа является привлечение провин-ных правительств Канады к созданию международных программ мобильности («Программа развития высшего образования Онтарио» (2005) [12] Декларация Высшего Совета образования Квебека «Интернационализация Поддержка динамизма университетов Квебека» (2005) [10], «Бизнес-план Министерства высшего образования провинции Альберта» (2007) [2], «Стратегия международного образования провинции Манитоба на 2009-2013 гг.» (2008) [11], «Стратегия международного образования Британской Колумбии» [5] и др.). В этих программных документах было указано дальнейшие направления развития академической мобильности. Более того, Канада в этот период имела наибольший процент роста международных студентов - 67% по сравнению с США, Австралией и Великобританией. Доклад бесспорным, количество студентов 52650 в 2002 году увеличилась до 87 798 в 2008 году. Согласно статистическим данным ЮНЕСКО (2004 г.), Странам, в которых канадские студенты приезжали учиться были США (27 017 студентов), Великобритания (3890 студентов), Австралия (3100 студенты), Франция (1267 студентов), Германия (556 студентов). Представленные ниже данные иллюстрируют, из каких стран в Канаду прибыло больше иностранных студентов (2004 г.): Китай (36 747 студентов), Корея (25 204 студента), Соединенные Штаты Америки (11 630 студентов), Япония (8775 студентов), Франция (6058 студентов).

Стратегический этап (2008 - до настоящего) характеризуется детально продуманной маркетинговой политики как отдельных университетов, так и национальных организаций, где действуют договоренности по-литической, экономической или межуниверситетского академического партнерства с целью привлечения все большего количества студентов к участию в программах академической мобильности. Констатировано, что на этом этапе усиливается роль федерального правительства Канады, так же как и неправительственных

международных организаций, а также отделов по международной академической мобильности при университетах, которые ведут скоорды-НОВОСТЬ деятельность. На этом этапе принято положение «Презентация образования Канады в мире, презентация мира Канаде: Маркетинговый план развития международного образования провинций и территорий» (2011) [9], разработана «План действий Канадского консорциума по маркетингу международного образования» (2011) [1], также федеральным правительством была утверждена новая «Стратегия по международному образованию 2014 (IES)». Согласно данным, обнародованным в приложениях «Стратегии по международному образованию 2014», по состоянию на 2010-2011 учебный год общее количество иностранных студентов составляла около 265 000, из них почти 180 000 (68%) находились в Онтарио (42%), в Британской Колумбии (26%), а Квебек был третьим самым популярным местом для обучения и принимал более 38000 (14%) иностранных студентов. Канадское управление статистики (Statistics Canada) сообщает, что в 2012 году с 265 377 иностранных студентов, приехавших в Канаду, 80638 студентов происходят из Китая, 28929 - с Индии, 26203 - из стран Среднего Востока и Северной Африки, 5003 - из Мексики, 3429 - из Вьетнама, 2923 - из Бразилии. Таким образом, прослеживается расширение географических границ академической мобильности в канадских вузах.

Вышеупомянутые факты убеждают, что академическая мобильность студентов - это процесс, при котором внешние факторы имеют непосредственный характер воздействия на исследуемый процесс. Так, в таб. 1 пред-ны обобщенные выводы относительно периодизации и субъектов организации академической мобильности студентов в системе высшего образования Канады.

Мобильность студентов стимулируется различными государственными и региональными программами. Многие страны заключают двусторонние и многосторонние договоры в этой сфере. Самая известная европейская программа - «Эразм» (с 1995 - «Сократ»). В программе «Эразм» (начата 1987 для создания общего рынка в Европе) приведены схемы мобильности «Комет», «Лингва» и др., Цель которых: создать европейскую модель высшего образования. Студенческий обмен трактуют как средство развития общеевропейского уровня специалистов и квалифицированных работников [10].

Субъекты виртуальной академической мобильности

Субъектами виртуальной академической мобильности выступают:

- 1) «виртуальный студент» (от англ. Virtual student или online learner) - студент, который является участником виртуальной академической мобильности;
- 2) «виртуальный преподаватель» (от англ. Virtual professor) - преподаватель курса, который предлагается виртуально;
- 3) «виртуальный университет» (от англ. Virtual university) - высшее учебное заведение, предлагает онлайн-курсы;
- 4) «виртуальный кампус» (от англ. Virtual campus) - виртуальный учебный с использованием Интернет-технологий.

Анализ виртуальной академической мобильности

Анализируя преимущества и недостатки виртуальной академической мобильности студентов в Канаде и мире, стоит отметить, что последняя усиливает физическую академическую мобильность студентов и не направлена на ее вытеснение. В частности, говоря о канадском контексте, необходимо упомянуть тот факт, что Канада - это одна из самых населенных стран мира, а следовательно, студенты из отдаленных провинций Канады имеют равный доступ к качественному образованию. Важным шагом развития мобильности в Украине является построение системы национальной мобильности, что позволит получить высокий и качественный образовательный и научный уровень при умеренных затратах. Обсуждение различных аспектов развития национальной мобильности нужно для выработки рекомендаций по формулированию задач, создание организационно-правовых механизмов и определения источников

финансирования развития национальной мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов в Украине, в частности, наработки проектов нормативных документов по этим вопросам.

Чтобы достичь такого состояния, когда возможность свободного выбора места и времени обучения станет для студента объективной реальностью, нужно всем национальным системам пройти очень сложный путь. Для этого следует сопоставить национальные и международные классификаторы профессий, их функциональные параметры, критерии оценки образовательно-квалификационного уровня, однозначность подходов к нормативной и вариативной составляющей содержания подготовки в каждом направлении и специальности, тождество учебных планов по объемам и характеру практической подготовки, адекватность в организации технологии проведения, структуре средств государственной диагностики знаний студентов на одних и тех же образовательно-квалификационных уровнях, создание международной норматив но-правовой базы осуществления этого движения, решение проблем оплаты за обучение. Высокое качество образования, как известно из практики управления в высшей школе западных стран, достигается при условии глубокой индивидуализации обучения, когда ядром учебного плана студента есть обязательные дисциплины, а дальше он сам создает его вариативную часть, которая отражает специализацию подготовки в соответствии с структурно-логической схемой [3, с. 79].

Мобильность преподавателя в Украине - это распространение и заимствования опыта в другом учебном заведении [6].

Хотя мобильность преподавательского состава исследована не так хорошо, как мобильность студентов, ее можно считать второй по важности формой глобализации высшего образования. Традиционно международная мобильность профессорско-преподавательского состава обусловлена исследованиями и научной работой, но в некоторых регионах и определенных направлениях образования, например, менеджмент и деловое администрирование, существуют специальные схемы регионального и международного тренинга для молодых исследователей и преподавателей.

Мобильность профессорско-преподавательского состава сильно влияют географические различия. На одном полюсе находятся страны с высоким уровнем научной эмиграции в результате целенаправленного привлечения научного персонала для расширения системы высшего образования (например, Гонконг), а на другом - страны с низким уровнем интернационализации профессорско-преподавательского состава (это страны с высоким уровнем национальной однородности, использующие только один язык в обучении, поэтому трудно найти специалистов, владеющих иностранными языками). США и Великобритания являются крупнейшими экспортёрами научных трудовых ресурсов, но одновременно кафедры их университетов очень привлекательны для зарубежных специалистов. В этом можно убедиться, если обратить внимание на состав высококвалифицированных работников научных кафедр, среди которых немало представителей зарубежных стран [10].

Необходимы следующие структурные преобразования: модернизация системы контроля качества образования, использования европейских стандартов качества, согласования двухуровневой системы с европейской моделью, введение общеевропейских кредитных зачетов и сроков обучения, участие в европейской сети обеспечения качества в высшем образовании (система ENQA), введение ученой степени доктора философии .

По нашему мнению, развитие академической мобильности значительно зависит от деятельности национальных агентств, международных организаций, университетских консорциумов, федеральных и провинциальных правительственных департаментов и отдельных вузов. Большинство этих субъектов организации академической мобильности в системе высшего образования Канады были созданы еще в 60-х годах XX в. Однако, как и в прошлом, так и на сегодняшнем этапе они продолжают играть значительную

роль в организации академических программ обмена, предоставляя финансирование и поддержку программам международной академической мобильности для ка-Вернадского студентов за рубежом и иностранных студентов в Канаде.

Среди агентств национального уровня по развитию академической мобильности следует назвать Ассоциацию университетов и колледжей Канады (AUCC 1911 г. Осн.), Канадскую университетскую службу за рубежом (CUSO 1961 г.. Осн.), Канадское бюро международного образования (CBIE 1966 г.. Осн.), совет министров образования Канады (СМЕС 1967 г.. осн.), Канадское агентство международного развития (CIDA 1968 г.. осн.), Мере-жу образовательных центров Канады (СЕС Network 1995 осн.). Эти и другие неправительственные организации и объединения предоставляют финансирование как для отдельных студентов, так и для университетов Канады с целью развития международного сотрудничества в сфере высшего образования.

Ассоциация университетов и колледжей Канады (AUCC) осуществляет издание информационных материалов по вопросам академической мобильности в системе высшего образования Канады, администрирует более 150 стипендий исследовательских программ, национальных и зарубежных агентств и частных компаний, реализует международные образовательные проекты. На современном этапе 97 высших учебных заведений Канады, дипломы которых соответствуют государственным стандартам, объединенные в Ассоциацию университетов и колледжей Канады. Стоит отметить, что первым университетом Канады был Университет Лавалья, основанный в 1663 году. Относительно географического расположения крупнейших университетских кампусов, то 7 университетов находится в Монреале (провинция Квебек), шестой Галифекси (провинция Новая Шотландия), пятое Ванкувере (провинция Британская Колумбия) и пятая Торонто (провинция Онтарио), а также 3 - в Оттаве, столице Канады. Крупнейшим университетом Канады является Университет Торонто, студенческое сообщество которого составляла около 70 000 студентов в 2013 году.

Канадская университетская служба за границей (CUSO) представляет международный волонтерский движение канадских университетов. Эта организация была основана в Канаде в Университете МакГилл в

Монреале. Участвуя в международных образовательных программах и стажировках, волонтеры работают в развивающихся странах, в направлении инклюзивного образования, гендерного равенства, подготовки учителей и руководителей школ, преподавание английского как иностранного языка и тому подобное. В 2012-2013 учебном году 152 добровольцев и 71 партнерская группа работали по образовательным программам в 16 странах мира.

Канадское бюро международного образования (CBIE) - это национальная, билингвального, неприбыльная организация, что сотрудничает с образовательными учреждениями, общественными и правительственными организациями Африки, Азии, Латинской Америки, стран СНГ, Центральной и Восточной Европы. CBIE заботится об интересах иностранных студентов, как иностранных граждан, обучающихся в Канаде, так и канадских студентов, обучающихся за рубежом, через образовательные обмены, стипендии, награды и стажировки, техническую помощь в области образования и других связанных с ними услуг. В деятельность CBIE входит предоставление стипендий, реформирование в сфере гражданского общества и государственного сектора, предоставление научно-исследовательских и информационных услуг, совершенствование учебных программ вузов Канады, обеспечение профессионального развития для международных педагогов и тому подобное.

Совет министров образования Канады (СМЕС) - это межправительственный орган, представляющий образовательные интересы провинций и территорий Канады на международном уровне. Кроме того, эта организация оценивает навыки и компетенции канадских и иностранных студентов, разрабатывает отчеты о

международном сотрудничестве канадских университетов, выступает спонсором статистических исследований в области образования, обеспечивает справочную информацию о признании дипломов о высшем образовании и мобильность профессиональных квалификаций, предоставляет полезную информацию для иностранных студентов, желающих учиться в Канаде, и тому подобное.

Канадское агентство международного развития (CIDA) - это организация, финансирует программы развивающимся странам, и сотрудничает с другими канадскими организациями государственного и частного секторов, а также с другими международными организациями, деятельность которых направлена на стабильное развитие общин. Еще начиная с 70-х до 90-х гг. XX в. В рамках «Программы сотрудничества университетов (UCP)», «Программы сотрудничества колледжей (CCP)» и «Программы предоставления стипендий студентам университетов (UISP)» было профинансировано около 3 тысяч образовательных и научных проектов между Вернадского университетами и университетами Южной Америки. Таким образом, большинство тогдашних канадских университетов, около 40, были привлечены к международному сотрудничеству, что в результате умож-ливило установления партнерских связей в будущем и способствовало развитию программ академической мобильности.

Сеть образовательных центров Канады (CEC Network) - это частная, некоммерческая организация, которая занимается маркетингом образовательных услуг для иностранных студентов в Канаде. В мире существует 13 канадских образовательных центров в таких странах, как Бразилия, Китай, Гонконг, Индия, Индонезия, Малайзия, Мексика, Россия, Сингапур, Тайвань, Таиланд, Турция, Вьетнам. С помощью зарубежных офисов и трех канадских офисов (в Ванкувере, Торонто и Монреале), более 245 университетов, колледжей, технических институтов, средних школ, языковых школ и летних лагерей по всей Канаде имеют возможность приглашать иностранных учащихся и студентов на краткосрочные и долгосрочные образовательные программы.

При канадских университетах были созданы международные офисы, задачей которых было налаживание международных отношений, создание зарубежных представительств, направленные делегаций из-за рубежа с целью обмена опытом, подписания соглашений о сотрудничестве, сбор информации и привлечения финансовой поддержки для студентов и преподавателей Североамериканских университетов в сфере обучения и научно-исследовательской работы. Таким образом, образовательные консорциумы не только создают национальный бренд высшего образования, но и поддерживают академическое сотрудничество.

Ярким проявлением влияния международных организаций на развитие процесса академической мобильности студентов появление многочисленных международных программ академических обменов, наличие международных грантов и стипендий для обучения за рубежом, инициативность канадских студентов к кратковременного и длительного обучения за рубежом, постоянный интерес иностранных студентов к канадских университета, популярность международных молодежных программам и тому подобное. Среди таких наиболее популярны-мы Программа «Инициатива международной академической мобильности», «Региональная программа академической мобильности», «Североамериканская программа мобильности высшего образования», Программа «Канада - ЕС по сотрудничеству в области высшего образования, профессиональной подготовки и молодежи», Программа «Международный опыт Канады», Магистерские курсы« Erasmus Mundus »и др.

Отметим, что до недавнего времени участие федерального правительства в направлении академической мобильности студентов носила рекомендательно-координационный характер. Однако, начиная с начала XXI в., Правительство Канады на законодательном уровне поощряет студентов университетов и колледжей к участию в международных академичних программах мобильности из-за финансового

здоровья. Федеральные инвестиции имеют целью сделать студентов канадских вузов конкурентоспособными, а Канаду – мировым провайдером образовательных услуг.

Установлено, что непосредственное регулирование развития академической мобильности осуществляется правдами провинций. Традиционно, самыми успешными являются правительства провинций Онтарио, Британской Колумбии, Аль-Берте, Квебеке и Манитобы. К примеру, правительство Британской Колумбии в 1989 разработал систему принятия академических кредитов, что является важным условием академической мобильности; другие провинции Канады тоже используют эту систему. Кроме того, правительство Онтарио проводит кампанию международного маркетинга высшего образования, предоставляя информацию для потенциальных иностранных студентов и участвуя в международных образовательных конференциях в разных уголках мира. Более того, Министерство образования Онтарио финансирует программы двустороннего обмена, в частности «Онтарио - Рон-Альпе» (Франция), «Баден - Вюртемберг» (Германия), «Магараштра - Гоа» (Индия) и др. [12]. Отметим, что на современном этапе развитие академической мобильности провинций направлено на формирование региональных программ мобильности и укрепления экономической прибыльности канадских институтов высшего образования.

Итак, анализируя законодательные акты федерального и провинциального правительств Канады можно сделать вывод, что развитие академической мобильности студентов является приоритетным направлением модернизации образования Канады. В частности, нами было выделено 4 этапа развития академической мобильности в системе высшего образования Канады, таких как начальный, переходный, интеграционный и стратегический. В течение первых двух исследуемых периодов субъектами организации академической мобильности студентов выступали международные и национальные организации. Во время третьего этапа развития усиливается роль провинциальных правительств Канады, а в течение четвертого этапа – федерального правительства Канады. Основными направлениями деятельности субъектов организации академической мобильности студентов в системе высшего образования Канады является развитие национальной образовательной системы в пределах интернационализации высшего образования, маркетинг и популяризация программ академических обменов, финансирование региональных и национальных программ по развитию академической мобильности. Перспективами дальнейших поисков в этом направлении является исследование тенденций развития академической мобильности студентов и мотивации участия студентов в программах академических обменов.

Список литературы

1. Action plan of Canadian Consortium for International Education Marketing (Canadian association of public schools – international, AUCC, Languages Canada, ACCC, CBIE). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://caie-caei.org/wp-content/uploads/2011/07/CCIEMAActionPlan.pdf>/ (дата обращения: 08.11.2018).
2. Advanced Education and Technology Business Plan 2008-11. Alberta. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.advancededandtech.gov.ab.ca/ (дата обращения: 08.11.2018).
3. Agreement between the European Community and Canada establishing a cooperation programme in higher education and training, 1995 (2006). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/bilateral_cooperation/eu_canada/programme/documents/agreement_eu_canada.pdf/ (дата обращения: 08.11.2018).
4. AUCC Statement: Canadian universities and the Bologna process, 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.aucc.ca/_pdf/english/statements/2008/bologna_process_06_20_e.pdf/ (дата обращения: 08.11.2018).

5. British Columbia's International Education Strategy 2012. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.aved.gov.bc.ca/internationaleducation/forms/InternationalEducationStrategyWEB.PDF/> (дата обращения: 08.11.2018).
 6. Зі статті “Мобільність студентів та професорсько- викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі”
 7. Canada's International Policy Statement, 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.acdi-cida.gc.ca/ips-development/> (дата обращения: 08.11.2018).
 8. Council of Ministers of Education, Canada. Learning content and strategies for living together in the 21st century, 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/33/ice46-ca.en.pdf/> (дата обращения: 08.11.2018).
 9. Маркетинговий план розвитку міжнародної освіти провінцій і територій», 2011.
 10. «Інтернаціоналізація: Підтримка динамізму університетів Квебеку», 2005.
 11. «Стратегія міжнародної освіти провінції Манітоба на 2009-2013 рр.», 2008.
 12. Ontario Budget 2005: Background: Reaching Higher: The Plan for Postsecondary Education, May 11, 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fin.gov.on.ca/en/budget/ontariobudgets/2005/pdf/bke1.pdf/> (дата обращения: 08.11.2018).
 13. Post-Secondary Learning Act [electronic resource]. Ontario, Edmonton: Queen's Printer, 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.qp.gov.ab.ca/documents/Acts/P19P5.cfm?frm_isbn=0779734335&type=htm/ (дата обращения: 08.11.2018).
 14. Steenkamp Ph. The Development of Ontario's Internationalization Strategy. [Electronic resource] / Ph. Steenkamp: Internationalization Policy and Strategy. Canadian e-Magazine of International Education. September 2008. Vol. 1. Issue 3.
-

КАК ГОТОВИТЬ ШКОЛЬНИКОВ К ОГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ?

Ходзицкая Е.А.

*Ходзицкая Елена Александровна - Заслуженный учитель Российской Федерации,
учитель математики,*

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
Многопрофильный лицей № 20, г. Ульяновск*

Аннотация: *целенаправленную подготовку к итоговой аттестации можно осуществлять и в течение нескольких предшествующих лет. Если такой подход к обучению будет носить хорошо спланированный характер, то процесс подготовки к итоговой аттестации в 9 классе будет восприниматься обучающимися как продолжение уже привычной учебной деятельности.*

Ключевые слова: *итоговая аттестация, основной государственный экзамен (ОГЭ), система подготовки.*

Введение в практику школьного образования такой формы итоговой аттестации, как ОГЭ и ЕГЭ, до сих пор провоцирует общество на нескончаемые споры между сторонниками и противниками такой формы школьного экзамена. И это неслучайно, поскольку единый экзамен имеет как «плюсы», так и «минусы», как сильные, так и слабые стороны.

Не надо думать, что подготовка к ОГЭ по математике начинается в 9 классе. Целенаправленная, систематическая работа может осуществляться и в течение нескольких предшествующих лет. Даже в пятом классе несложно отыскать задания ОГЭ, сопутствующие темам школьной программы [1]. Думается, что предлагая школьникам младшего и среднего звена задания ОГЭ, мы способствуем их большей заинтересованности предметом и мотивации к его изучению. И, кроме того, решаем другую важную методическую задачу – проводим раннюю подготовку своих учеников к итоговой аттестации в выпускных классах.

Очень полезно в процессе изучения программного материала включать задания ОГЭ с непривычными для учащихся формулировками. Так, например, школьники понимают смысл таких часто встречающихся в учебниках формулировок заданий, как: «Выполните действия», «Упростите выражения», «Решите уравнения» и т.п. И, сталкиваясь с нетрадиционными условиями задач ОГЭ, многие из обучающихся просто не понимают смысла вопросов, вследствие чего теряются, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на результатах экзамена. Поэтому учителю периодически следует выводить учащихся за рамки привычного, предлагая взглянуть на стандартные ситуации под другим углом зрения. Полезно обучать школьников и собственному составлению новых неожиданных вопросов и формулировок к традиционным заданиям [1]. Такие упражнения помогают развитию детей, формированию гибкости их мышления.

Даже в работе с младшими школьниками необходимо проводить самостоятельные и проверочные работы в форме тестов, составленных по аналогии с контрольно-измерительными материалами итоговой аттестации. Понятно, что, если подобная ранняя подготовка будет носить систематический характер, то первое знакомство с тестами ОГЭ в 9 классе не будет провоцировать беспокойство обучающихся, а процесс подготовки к ОГЭ будет восприниматься ими как продолжение уже привычной учебной деятельности. Такой подход к обучению может способствовать разрушению психологических барьеров учеников перед экзаменом, формируя их чувство уверенности в своих силах.

Мы говорили о ранней подготовке обучающихся к ОГЭ. Куда более серьезная ситуация возникает в случае, когда учитель вынужден начать подготовку к ОГЭ только в 9 классе. И особенно сложно, если учитель работает с новым, незнакомым

классным коллективом, имея в запасе всего лишь один учебный год. Как в этих условиях наиболее рационально осуществить процесс подготовки к итоговой аттестации? Понятно, что в условиях нехватки времени необходимо интенсифицировать процесс, чётко продумывая все этапы деятельности и оперативно реагируя на особенности восприятия и глубину знаний конкретного класса и каждого ученика в отдельности.

Первое, с чего необходимо начать целенаправленную работу – собрать информацию о готовности класса к ОГЭ, определить пробелы в знаниях обучающихся. Уже в середине сентября необходимо провести хотя бы одно диагностическое тестирование с целью выявления проблем и определения уровня готовности обучающихся к ОГЭ. Результаты первого диагностического тестирования позволят учителю провести первичное разделение класса на две группы. В одну из них (группа «риска») включаются ученики, набравшие менее 8 баллов, т.е. не преодолевшие минимального порога тестирования. Во вторую группу входят учащиеся, более успешно справившиеся с заданием. Работу с каждой группой разумнее вести отдельно, хотя переход из группы в группу возможен.

Опыт показывает, что самый бесперспективный способ подготовки учащихся к итоговой аттестации – это бесконечное «натаскивание» по тестам. Работа с тестами, содержащими много разнородного математического материала из всевозможных разделов науки, ставят обучающегося в тупик, вызывает его растерянность перед огромным объёмом информации. Ученик не видит системы, последовательности действий, не успевает разобраться в методах решений, приобретая обрывочные, бессистемные знания или не приобретая их вовсе. Тематическая подготовка в этом смысле более перспективна и целенаправленна. Последовательность действий при планировании таких занятий может быть подсказана самой структурой и содержанием контрольно-измерительных материалов ОГЭ. Кроме того, во многих публикациях можно найти примерное планирование, подробные разработки уроков и методические рекомендации по подготовке школьников к экзамену [2].

Следует сказать, что для достижения обучающимися высоких результатов на ОГЭ только урочной деятельности бывает недостаточно. Поэтому учителю надо продумать систему домашних заданий, направленных на решение этой задачи, мотивировать своих учеников на самостоятельную работу вне школы. Для решения задачи самообразования следует обратиться за помощью к родителям выпускников. Лучше это сделать уже в сентябре на первом родительском собрании. Только совместными усилиями учителя, учащихся, родителей можно достичь успеха.

Прекрасным подспорьем для учителя и ученика являются образовательные порталы, ориентированные на подготовку к итоговой аттестации. Здесь можно найти нормативные документы, электронные учебники и развивающую литературу, тексты диагностических и тренировочных работ, тесты ЕГЭ и ОГЭ прошлых лет, всю информацию по проведению итоговой аттестации текущего года: расписание экзаменов, демонстрационные варианты, шкалу перевода баллов и многое другое. Очень удобно использовать в работе генераторы вариантов ОГЭ и ЕГЭ, формирующие тесты в соответствии со спецификацией текущего года.

В личных кабинетах некоторых образовательных порталов есть возможность формировать тесты по любой тематике и получать результаты онлайн-тестирования своих учеников с указанием их ошибок.

Как видим, в арсенале учителя достаточно средств для подготовки своих учеников к предстоящему экзамену. Однако работа без «обратной связи» - это «взгляд в никуда». Учитель должен видеть, продвигаются ли его ученики вперёд или топчутся на месте, а может, отстали давно от класса. Для этих целей нужно заранее продумать инструменты, позволяющие проводить диагностику готовности каждого индивидуума и класса в целом к итоговой аттестации.

Кроме того, хорошо организованная диагностика позволит вовремя определить, какие тематические разделы требуют повышенного внимания, какие – меньшей затраты времени. А это, в свою очередь, поможет вовремя скорректировать планирование и оптимальным образом выстроить цикл занятий на повторение.

Понятно, что если подобная ранняя подготовка будет носить систематический характер, то процесс подготовки к ОГЭ будет восприниматься ими как продолжение уже привычной учебной деятельности. Такой подход к обучению может способствовать разрушению психологических барьеров учеников перед экзаменом, формируя их чувство уверенности в своих силах.

Роль учителя в процессе подготовки к экзамену велика, но, к сожалению, не беспредельна. Но создать условия для того, чтобы заинтересовать и мотивировать многих, учителю по силам.

Список литературы

1. *Ходзицкая Е.А.* О ранней подготовке к ОГЭ по математике. // Фестиваль «Открытый урок». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://открытыйурок.рф/статьи/669603/> (дата обращения: 11.11.2018).
 2. Я сдам ОГЭ! Математика. Модульный курс. Методика подготовки. Ключи и ответы: учеб. пособие для общеобразовательных организаций / И.В. Яценко, С.А. Шестаков. М. Просвещение, 2017. 143 с.
-

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЦЕЛЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балашова А.И.

Балашова Анастасия Игоревна – магистр,
кафедра информатики,
Красноярский педагогический университет им. Астафьева, г. Красноярск

***Аннотация:** на сегодняшний день одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая развитие творческих способностей учеников, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Вопрос о формировании и развитии творческой личности приобретает исключительную актуальность в современной педагогической науке. Для развития творческого потенциала необходимо ориентировать деятельность на самостоятельное открытие нового, будь то знания или алгоритм их приобретения.*

***Ключевые слова:** творчество, общество, личность.*

В современном обществе все большей ценностью становятся саморазвитие, самообразование, и реализация себя через творчество. Никакое производство невозможно без человека, именно форма организации труда характеризует этапы развития и становления новой социально-экономической системы. Поэтому только человек с его творческой энергией способен создавать и обеспечивать условия для становления инновационной экономики. Человеческие ресурсы, представленные на рынке труда, формируют основные условия развития общества, и одним из важнейших условий развития общества – выступает творчество.

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях. Чем настоятельнее потребность общества в творческой инициативе личности, тем острее необходимость в теоретической разработке проблем творчества, изучении его природы и форм проявления, его источников, стимулов и условий.

На сегодняшний день одним из основополагающих принципов обновления содержания образования становится личностная ориентация, предполагающая развитие творческих способностей учеников, индивидуализацию их образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности. Стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать «возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов» [1]. Эти позиции соответствуют гуманистическим тенденциям развития отечественной школы, для которой характерна ориентация педагогов на личностные возможности учащихся, их непрерывное «наращивание». При этом на первый план выдвигаются цели развития личности, а предметные знания и умения рассматриваются как средства их достижения.

Умение быстро и правильно решать рутинные задачи очень важно, поскольку без него творчество превращается в беспочвенную фантазию, а результат, как правило, не может быть доведен до практической реализации. Но очевидно и то, что успех в обучении и воспитании личности зависит не только от добротного усвоения уже известных фактических знаний и их объема, но и от способности применить эти знания на практике.

Вопрос о формировании и развитии творческой личности приобретает исключительную **актуальность** в современной педагогической науке. Для

развития творческого потенциала необходимо ориентировать деятельность на самостоятельное открытие нового, будь то знания или алгоритм их приобретения. Если раньше, для того, чтобы быть социально успешным человеком, достаточно было быть хорошим исполнителем, обладая определенными знаниями и умениями, то сейчас необходимо быть творческой личностью, способной самостоятельно ставить и творчески решать проблемы.

Обращаясь к федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, видно, какими компетентностями должны обладать выпускники школы и много требований именно к развитию творчества у учащихся:

- сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;
- сформированность умений написания текстов по различным темам на русском и родном (нерусском) языках и по изученной проблематике на иностранном языке, в том числе демонстрирующих творческие способности обучающихся;
- создание условий для развития навыков учебной, проектно-исследовательской, творческой деятельности, мотивации обучающихся к саморазвитию.

Индивидуальный проект выполняется обучающимся в течение одного или двух лет в рамках учебного времени, специально отведенного учебным планом, и должен быть представлен в виде заверченного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного [2].

Таким образом видно, что развития творчества предусмотрено даже на федеральном уровне и это очень важный аспект в развитии личности.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. С-Пб.: Союз, 1997.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

ИССЛЕДОВАНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Неустроева М.И.

Неустроева Милидора Изотовна - магистрант,
Педагогический институт,
Северо-Восточный федеральный университет, г. Якутск

Аннотация: в статье рассматривается сущность одаренности младшего школьника как психолого-педагогическое явление. Внимание направляется на важность выявления одаренных детей как важнейшую проблему совершенствования современной системы образования. Описываются методы диагностики детской одаренности, приводятся статистические сведения и их исследование. Приведены направления внеурочной деятельности (кружки) для развития и воспитания одаренных детей в Покровской средней общеобразовательной школе № 1 Хангаласского района.

Ключевые слова: начальная школа, одаренные дети, ученик, младший школьник, диагностика одаренности, развитие одаренных детей, поддержка одаренных детей.

В современном мире государство и общество в целом выражает усиленную заинтересованность к обучению и воспитанию талантливого поколения. Я думаю, что поддержка и развитие одаренных детей один из самых важных проблем нашего современного общества, по этой причине перед педагогом стоит основная задача - содействовать развитию личности одаренного ребенка и выявлению его способностей.

«Одарённость – генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии» - К.К. Платонов.

Одарённость — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одарённые дети - это дети, которые признаны образовательной системой превосходящими уровень интеллектуального развития других детей своего возраста [1, с.72].

В школе приоритетным направлением учебной деятельности является предоставление фундаментальных знаний. Стоит отметить тот факт, что творческие и интеллектуальные способности каждого ребенка уникальны, поэтому необходим индивидуальный подход к каждому из учеников.

В ходе учебной деятельности в начальной школе внимание со стороны учителя уделяется отстающим ученикам. Учитель старается более подробно изучать с ними пройденный материал, чтобы донести до ребенка новую тему, в то время, как одаренные дети остаются без должного внимания. Помощь со стороны учителя в развитии творческих и интеллектуальных способностей необходима каждому ребенку — и неуспевающему, и одаренному.

Кроме того, следует помнить, что как бы ни был одарен ученик, его необходимо учить. Важно приучить его трудиться, самостоятельно принимать решения, сосредотачиваться на поставленных задач. У такого ребенка труднее воспитать усидчивость, терпение и ненавязчивость. Необходима значительная нагрузка ребенка, еще со скамьи начальной школы его следует приобщать к творчеству, представлять все необходимые условия для этого. Поэтому раннее выявление, воспитание и обучение одаренных детей представляет собой одну из важнейших проблем совершенствования современной системы образования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2017-2018 учебном году во 2-м «в» классе Покровской средней школы № 1 Хангаласского района. В исследовании приняли участие 20 детей. В качестве диагностики инструментария нами были выбраны методики по проведению психолого-педагогической диагностики в рамках программы «Развитие детской одаренности», авторами составителями которых являются И. Ю. Троицкая, Э. А. Кочкина [3, с. 3-7].

Проанализировав данные в экспериментальном классе, можно сказать, что уровень развития основных признаков одаренности достаточно высок. Особенно это касается уровня развития логического мышления и мотивационного компонента. Проблемы наблюдаются с уровнем развития внимания. Если говорить о результатах, из 20 детей у 5 человек наблюдается высокий уровень развития всех критериев, а, следовательно, они потенциально могут быть отнесены к категории одаренных.

Основываясь на одаренных детях в нашем классе, мы решили выделить часы внеурочной деятельности на такие направления, как общеинтеллектуальная - «Размышляем, играем, творим», финансовая грамотность - «Шашки», художественно-эстетическая - «Палитра», музыкальная - «Радужка», дети играют на флейте, проектная деятельность - «Звездочка». Работа с одаренными детьми требует много времени, внимания и душевного тепла. Но самое главное, конечно, создание условий для максимально возможного развития творческих способностей одаренных детей в сочетании с практическими навыками, интенсивным накоплением социального опыта и формированием уверенности в своих силах.

Таким образом, работа учителя с одаренным ребенком непрекращающийся и сложный процесс, который требует подготовку интересного учебного материала, постоянного личностного роста, хороших, регулярно обновляемых знаний в области психологии и педагогики одаренных детей и их обучения, а также тесного контакта и сотрудничества с родителями одаренных детей.

Список литературы

1. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий: М., 1984. 171 с.
2. *Савенков А.И.* Концепция детской одаренности Развитие детской одаренности в современной образовательной среде: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Арзамас. 22–24 мая 2008 г. / АГПИ им. А.П. Гайдара. Арзамас, 2008.
3. *Шумакова Н.Б.* Психолого-педагогические условия развития общей одарённости младших школьников // Начальная школа плюс До и После, 2013. № 5. С. 3-7.

ФОРМИРОВАНИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК МОТИВ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Супрун Т.С.

Татьяна Сергеевна Супрун – магистрант,
институт экономики и управления,
Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Аннотация: целью устной части государственной итоговой аттестации в формате ЕГЭ по иностранному языку является проверка умения понимать содержание прочитанного и правильно оформить фонетическую сторону устной речи (звуки в потоке речи, интонация, ударение). Но, несмотря на то, что на экзамене проверяются ранее упомянутые умения, в существующем многообразии учебно-методических комплексов по английскому языку, на наш взгляд, недостаточно уделяется внимания особенностям преподавания данного аспекта.

Ключевые слова: умения, навыки, интонация, иностранный язык.

Многие наблюдения и исследования показывают, что в процессе межкультурной коммуникации часто возникают проблемы неправильной интерпретации той или иной языковой ситуации. Формирование правильного оформления речи является достаточно важной задачей в преподавании иностранного языка. Целью устной части государственной итоговой аттестации в формате ЕГЭ по иностранному языку является проверка умения понимать содержание прочитанного и правильно оформить фонетическую сторону устной речи (звуки в потоке речи, интонация, ударение). Но, несмотря на то, что на экзамене проверяются ранее упомянутые умения, в существующем многообразии учебно-методических комплексов по английскому языку, на наш взгляд, недостаточно уделяется внимания особенностям преподавания данного аспекта. В связи с перспективой введения обязательного экзамена по иностранному языку в 2022 году, для учителя иностранного языка актуальным становится вопрос о подготовке в этом аспекте учащихся к государственной итоговой аттестации самостоятельно. Поскольку в настоящее время данная проблема всё ещё имеет статус «нерешённой».

Целью исследования является теоретическое обоснование результативности методов, приемов и средств ритмико-интонационного оформления английских предложений и разработка специальных упражнений, способствующих формированию и совершенствованию ритмико-интонационных умений учащихся на уроках иностранного языка.

В процессе работы нами выявлено, что интонацию необходимо понимать, как важнейший атрибут фонетической модели каждой языковой культуры, при этом правильное ее использование даёт возможность как изменить саму речь, так и эмоционально правильно украсить свои фразы.

Под «ритмико-интонационными умениями» мы понимаем интонационно и ритмически правильное оформление речи, и понимание интонации в речи других.

При изучении научно-методической и педагогической литературы установлено, что каждый язык имеет свою определенную, характерную для него интонацию, которая отличается от интонации некоторых других языков. Интонация важна в оформлении предложения, так как, благодаря ей, собеседник понимает, является ли предложение утвердительным, вопросительным или восклицательным. Также с её помощью мы можем выразить наши эмоции: радость, грусть, раздражение, удивление и т.д. К сожалению, наш речевой аппарат изначально не заточен под систему какого-либо определенного языка. Именно поэтому изучение английского языка наряду с

родным в раннем возрасте дает огромное преимущество во всех аспектах его изучения, включая произношение. Но это не означает, что в более позднем возрасте будет невозможно оформить звуковую базу новой языковой системы. Очень даже возможно, нужно лишь дать себе понять, что в английском языке существуют звуки, аналога которым нет в русском языке, а те, что на первый взгляд похожи, таят в себе много трудностей, так как даже в них нужно обращать внимание на отличия в оттенках звучания [2, с. 30].

Также в ходе исследования рассмотрены теоретические основы и методические приёмы по обучению ритмико-интонационному оформлению английских предложений, и мы пришли к выводу, что самыми эффективными являются:

1. Поддержание образцовой речи учителя;
2. Специальные упражнения, грамотно подобранные и систематически выполняемые, на рецепцию и репродукцию;
3. Отработка скороговорок, пословиц, поговорок, которые необычной формой и интересным содержанием привлекают учащихся и повышают их мотивацию в обучении.
4. Использование игр на начальном этапе обучения способствует лучшему усвоению этого материала.
5. Помощь жестиком при изучении тонов [4, с. 80].

Для большинства учащихся овладение коммуникативной компетенцией представляет существенные трудности. В связи с этим нами были предложены методические рекомендации для развития ритмико-интонационных умений у учащихся на уроках английского языка, которые заключают в себе:

- создание языковой среды, максимально благоприятствующей развитию речи (создание речевой ситуации на уроке, оборудованный кабинет, аутентичная литература, видео и т.д.);
- поиск методов, которые соответствуют цели обучения языку, а также подбор базовых знаний об интонации, её компонентах, подготовка текстов к произнесению вслух;
- подбор упражнений различных типов, индивидуальных и групповых, для закрепления знаний и навыков обучающихся;
- создание ситуации успеха (похвала, выставка лучших работ, оценка, соревновательные моменты). Ведь урок - время мобилизации всех жизненных сил;
- использование стихов, хорошо ритмически организованные прозаические тексты с применением наглядных пособий и звуковой наглядности;
- использование различных музыкальных средств, способствующих развитию речевого слуха и интонационной выразительности.

Задача современного учителя – превратить занятия из малопродуктивных в результативные и увлекательные. Опорой для решения данной задачи может стать использование на уроках различных скороговорок, игр, песен, пословиц, поговорок, рифмовок, упражнений на рецепцию и репродукцию. Работая над интонацией необходимо помнить, что нужно соблюдать определённый порядок, т.е. начинать надо с самого простого уровня, постепенно усложняя его [1, с. 8].

Данные материалы не претендуют на полное раскрытие заявленной проблемы, и работа будет продолжена в дальнейшей практической деятельности.

Список литературы

1. *Берлин С.А.* Обучение английской интонации. Учебно-методическое пособие [Текст] / С.А. Берлин А.С. Вейхман. М.: Высшая школа, 2016. 117 с.
2. *Давыдов М.В.* Интонация коммуникативных типов предложений в английском языке [Текст]: Учебник / М.В. Давыдов, Е.Н. Малюга. М.: Издательство «Дело и Сервис», 2013. 224 с.

3. *Карманов И.А.* Произношение и его роль в английском языке. [Электронный ресурс] / И.А. Карманов. М.: Молодой ученый, 2016. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/129/35773/> Загл. с экрана / (дата обращения: 05.12.2018).
4. *Милосердова Е.В.* Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации [Текст] / Е.В. Милосердова // Иностранные языки в школе, 2004. № 3, С. 80–84.
5. *Павлова Т.Л.* Обучение фонетической стороне иноязычной речи как важный фактор формирования коммуникативной компетенции. [Электронный ресурс] / Т.Л. Павлова. Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015. 111–115 с. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15429.htm>. Загл. с экрана/ (дата обращения: 05.12.2018).
6. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению [Текст] / Е.И. Пассов. М., 2014.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ, ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Кабанова И.В.

*Кабанова Ирина Владимировна – воспитатель,
Государственное казенное учреждение
Центр содействия семейному воспитанию «Кунцевский», г. Москва*

Аннотация: актуальность данной проблемы заключается в том, что умственное воспитание является важным и вместе с тем наиболее сложным разделом работы в развитии ребенка. Развитие ребёнка происходит как в ходе общения со взрослым, игры со сверстниками, так и в процессе систематического обучения. Важнейшую роль при этом играет осуществляемый на занятиях процесс умственного воспитания. Умственное воспитание ребенка выступает не только как овладение им знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности.

Ключевые слова: умственное воспитание, интеллектуальные умения, дети с нарушением интеллекта, сенсорное развитие, развитие речи, развитие мышления.

У детей вследствие органического поражения головного мозга стойко нарушена познавательная деятельность и речь. Дети с нарушением интеллекта плохо понимают смысл разговора взрослых, содержание услышанного.

Они не могут быть участниками игр, так как не понимают необходимых указаний и инструкций.

Указанные особенности детей с интеллектуальными нарушениями и определяют задачи работы по умственному воспитанию детей:

1. Улучшение и развитие сенсорики детей.
2. Уточнение, расширение объема представлений, сведений об окружающей действительности, развитие речи и других познавательных процессов.
3. Формирование навыков умственной деятельности.

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта является развитие речи, речевого общения. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте.

Сенсорное воспитание.

Исходным пунктом всякого познания являются ощущения, ибо они дают материал для более сложных форм отражения действительности в сознании человека: для восприятия, представления, для различных форм мысли (понятия, суждения, умозаключения). Ощущения являются источником знаний об окружающей нас действительности. Но сами ощущения тесно связаны и зависят от деятельности органов чувств человека.

Исследования последних лет показали, что в дошкольном возрасте особенно интенсивно идёт развитие анализаторов и сенсорных функций человека, формирование сенсорики происходит в определённой последовательности. Деятельность отдельных анализаторов и их взаимосвязь улучшаются при методически правильно организованной работе.

Работа по сенсорному воспитанию детей сводится к следующему:

- воспитание, совершенствование отдельных анализаторов и накопление представлений о конкретных признаках предметов (форме, цвете, величине);
- обучение способам решения постепенно усложняющихся сенсорных задач (формирование способов обследования предметов, составление целого из частей, определение положения в пространстве целого и его частей);
- обучение умению использовать анализаторы для формирования правильных представлений и понятий о предметах окружающей действительности.

Формирование сенсорных функций у детей идёт в определённой последовательности. Сначала формируются представления о величине, цвете, форме предмета, то есть зрительные представления. Пространственные представления формируются позже и труднее, так как у большинства детей имеется нарушения моторики.

Сенсорные упражнения вводятся и в такие виды занятий, как счёт (дифференциация предметов по величине, цвету, форме с последующим определением количества предметов, определение количества предметов на ощупь, количества хлопков на слух и так далее), развитие речи (проведение слуховых и зрительных диктантов, работа с картинками, определение объекта по его признакам – вкусу, форме, цвету, запаху, свойств поверхности и так далее). Сенсорные упражнения проводятся также во время прогулок – экскурсии, в процессе проведения всевозможных игр.

Ознакомление с окружающим миром и развитие речи.

Огромное значение для развития воспитанников с интеллектуальными нарушениями имеет работа по формированию у них правильных представлений об окружающей действительности и явлениях природы.

Работа по формированию знаний воспитанников преследует следующие задачи:

- уточнение и систематизация знаний, представлений о предметах ближайшего окружения и явлений природы, расширение знаний об окружающем (сообщение дополнительных элементарных сведений и формирование правильного отношения к окружающему);
- развитие речи у детей с нарушением интеллекта.

Формирование навыков умственной деятельности –

следующее, важное направление работы по умственному воспитанию детей. В отечественной психологии и дошкольной педагогике показано, что важной составной частью содержания умственного воспитания является развитие мышления. При этом отечественные психологи рассматривают развитие мышления как единый диалектический процесс, где каждый вид мышления вступает как необходимый компонент общего мыслительного процесса.

В дошкольном возрасте тесно взаимодействуют три основные формы: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. Эти формы мышления образуют единый процесс познания реального мира. При этом в познавательной деятельности рано включается речь, которая выступает в качестве носителя опыта действий, в ней этот опыт закрепляется и через неё передаётся. На разных стадиях развития различных форм мышления функции речи существенно меняются. Первые проблески детского мышления носят практический (действенный) характер. Эта форма мышления называется наглядно-действенной. Решение задач в этом случае осуществляется методом проб. Она позволяет ребёнку методом проб и ошибок отбросить неверные варианты действий и зафиксировать верные.

Умение получать новые сведения в процессе практических преобразований непосредственно связано с развитием наглядно-действенного мышления. Простейшее наглядно-образное мышление рассматривается как способность оперировать конкретными образами «в уме». В этом случае сама мыслительная деятельность выступает как оперирование образами. При рассмотрении вопроса развития мышления в онтогенезе необходимо отметить, что умственное развитие ребенка не сводится к последовательной смене одного вида мышления другим. Это развитие одновременное, многоплановое. На разных отрезках развития виды мышления не только сменяют друг друга, но и взаимовлияют, взаимообогащаются. Между наглядно-действенным, наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двусторонняя связь. С одной стороны, практический опыт действия с предметами подготавливает необходимую почву для словесно-логического мышления. С другой стороны, развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и словесно-логическому мышлению зависит от степени сформированности ориентировочно-исследовательской деятельности. Развитие мышления у детей в норме и при патологии проходит одни и те же стадии. В то же время при изучении наглядно-действенного мышления детей с проблемами в развитии отмечаются специфические особенности развития, характерные для детей, с которыми не проводилась коррекционно-педагогическая работа. Наглядно-действенное мышление этой категории детей характеризуется отставанием в темпе развития. Они самостоятельно не обобщают, либо делают это на крайне низком уровне. Этап осмысления ситуации иногда затягивается. Без специального обучения у них затруднен перенос полученных знаний в другие виды деятельности. У них снижены ориентировочно-поисковые реакции в условиях решения проблемной задачи, затруднен анализ этих условий. Поэтому они не отбрасывают ошибочные варианты и повторяют непродуктивные действия. У детей в норме при затруднениях почти всегда имеется потребность помочь себе осмыслить ситуацию путём анализа своих действий во внешней речи. Речь начинает выполнять организующую и регулирующую функции. У детей с проблемами в развитии эта потребность почти не возникает. Характерным является недостаточная связь между практическими действиями и их словесным обозначением.

Таким образом, уже на первом этапе развития мышления мы сталкиваемся с явным разрывом между действием и словом. Поэтому до конца школьного возраста у детей с проблемами в развитии практически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Страдают у детей с проблемами в развитии и становление элементов логического мышления. Оно развивается замедленно и имеет качественное своеобразие. По-иному, чем в норме, скалывается соотношение наглядного и словесно-логического мышления. Своевременное формирование всех форм мышления качественно изменяет развитие познавательной активности детей с нарушением интеллекта и составляет существенное звено в их обучении и социализации.

Выбор путей и методов формирования мышления исходит из того, что мышление ребенка формируется в процессе различных видов деятельности (предметной, игровой), обобщения, в единстве с процессом овладения речью.

Формирование процессов мышления начинается с исследования состояния уровня развития мышления у воспитанников. Далеко не всем детям доступно выполнение практических задач, в которых действие рукой или орудием напрямую связано с достижением практического результата. У многих детей отсутствует возможность решения наглядно-образных задач. Уровень словесно-логического мышления доступен немногим.

На первом этапе формирования наглядно-действенного мышления создаются проблемные ситуации. Вторая задача на этом этапе - научить детей пользоваться предметами-заместителями. Для решения этого вида задач просим детей:

- достать высоко висящую яркую игрушку, специальных предметов, кроме палки нет;
- достать закатившийся под шкаф мяч и т.д.

При этом необходимо помочь ребёнку проанализировать условия: можно ли достать предмет рукой? (нет, она короткая). А книгой? И так далее. Если ребенок не приступает к поиску решения, тогда предлагается достать палочкой или взять скамейку. Таким образом накапливался действенный опыт ребёнка. Подобные ситуации переносятся в помещения зала, группы, на улицу. Это помогает детям усвоить способ выполнения и делать перенос полученного умения, что очень важно для детей с проблемами в развитии.

Посредством таких занятий дети учатся решать простейшие задачи наглядно-действенным способом.

На втором этапе формирования наглядно-действенного мышления ставятся проблемные задачи, в которых ребёнок сталкивается с необходимостью анализа орудия и свойства цели.

Следующий этап работы – подведение детей к решению 2-смысловых задач с промежуточным звеном. В этом случае большая нагрузка даётся на активизацию мыслительных процессов. Так, для того, чтобы достать мяч, ребёнку предлагаются две короткие палочки. Ситуация проговаривается: «Рукой можно достать?» - «Нет». «А одной палочкой?» - «Нет». «А если две палочки соединить вместе?» - «Да».

Такого рода задания учат ребенка не только держать цель, но и прийти к конечному итогу, выработать целенаправленные, последовательные действия, учат анализировать средства. После выполнения задания ребёнок привлекается к словесному отчету.

На этом же этапе вводятся задачи на развитие причинного мышления. Используются при этом различные ситуации (например: нужно закрыть дверь, но при этом мешает кубик, положенный под дверь или отодвинута щеколда). При выполнении подобных заданий дети учатся проявлять исследовательский интерес, желание выявить причину, мешающую выполнению задания.

Постепенно от наглядно-действенного мышления переходят к формированию наглядно-образного. Предварительная работа по формированию восприятия и наглядно-действенного мышления помогает справиться с поставленной задачей. Основная трудность в формировании наглядно-образного мышления состоит в том, что ребёнку необходимо решать поставленную задачу в мыслительном плане, здесь он не может действовать практически. Всеми образами ребёнку приходится действовать в уме. Это своего рода мыслительные задачи. Поэтому переводить на такой уровень мышления можно только детей с достаточно развитым уровнем восприятия. Для облегчения, на первом этапе формирования наглядно-образного мышления детям предлагаются карточки с графическим изображением уже знакомой детям ситуации, подобные ситуации дети решали наглядно-действенным способом. Например: шкаф, на шкафу мяч, рядом скамеечка. Задание ребёнку: «Расскажи мальчику, как достать мяч». Если задание вызывает затруднение, ребёнок возвращается к выполнению задания наглядно-действенным способом. Ситуации, изображённые на карточках, должны быть максимально приближены к жизненным и знакомым детям. А именно: «Достань игрушку», «Помоги мальчику» (отремонтировать стул). В другом случае ребёнку предлагается картинка с изображением банки, наполненной водой и с мелкими игрушками на дне. Орудия для выполнения задания также изображены на картинке. Ребёнку следует подумать и выбрать то, как он смог бы выполнить задание.

От выполнения заданий такого типа переходят к формированию у детей принципа группировки. Предлагается разложить картинки на группы по их функциональному

назначению. После выполнения задания ребёнок даёт краткое объяснение своим действиям. Самостоятельное переключение с одного принципа классификации на другой и характеризует уровень мышления. Необходимо отметить, что игры, выполненные полиграфическим способом, чаще всего вызывают затруднения у детей. Обилие красок, мелких деталей отвлекает ребёнка, поэтому возникает необходимость выполнять игры самостоятельно, иногда варьировать варианты игр, адаптируя их к возможностям детей.

Последним звеном в работе по развитию мышления у детей с проблемами в развитии является формирование элементов логического мышления. Вовлекая родителей в процесс формирования мышления у детей, можно добиться результативности.

Необходимость работы в данном направлении диктуется не только общепедагогическими требованиями, предъявляемыми умственному воспитанию детей, но и теми необычайными трудностями, с которыми проходит формирование важных для познания мыслительных операций у детей с нарушением интеллекта.

Эти трудности обусловлены тяжёлой органикой, которая и приводит к нарушениям нормального развития познавательных процессов, составных компонентов умственных способностей.

Работая над программным материалом, добиваясь сознательного его усвоения детьми, педагог способствует и их умственному развитию. Процесс усвоения знаний, будь то знакомство с окружающим, элементарный счёт или приобретение некоторых умений на занятиях по изобразительной деятельности и труду постоянно требует аналитико-синтетической мыслительной работы: дети должны уметь сравнивать, вычленять сходное и различное в предлагаемом материале. В процессе занятия они приучаются производить простейшую классификацию предметов по существенным признакам, устанавливать связи между явлениями, уточнять свои представления, накапливать новые представления и понятия, которые затем используются в активной мыслительной деятельности. В процессе обучения ребёнок непрерывно упражняется в запоминании и воспроизведении материала, учится использовать в своей практической деятельности усвоенные знания.

Формирование и совершенствование умственных способностей происходит в процессе овладения детьми элементарными знаниями и практическими трудовыми умениями.

Умственное развитие ребёнка, как отмечал Г.М. Дульнев, не есть автоматический результат обучения. Умственная деятельность корректируется, улучшается только при специально организованном, целенаправленном обучении [5, с. 32-33].

Список литературы

1. Венгер Л.А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста. «Дошкольное воспитание», 1971. № 1.
2. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985.
3. Гаврилушкина О.П. Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей. М.: Просвещение, 1991.
4. Гаврилушкина О.П. Особенности конструктивной деятельности дошкольников со сниженным интеллектом. Дефектология, 1987. № 5. С. 48- 53.
5. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе: пособие для учителей / Г.М. Дульнев; Под ред. Т.А. Власовой, В.Г. Петровой. Москва: Просвещение, 1981. 176 с.
6. Екжасова Е.А., Стребелева Е.А. Организация коррекционно-воспитательного процесса в условиях специализированного дошкольного учреждения для детей с нарушением интеллекта. Дефектология, 2000. № 3. с. 67-68.

7. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998.
 8. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Педагогика, 1989.
 9. Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М.: Издательство АПН СССР, 1990. С. 86-108.
 10. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. М.: Знание, 2009. 246 с.
 11. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха и интеллекта. Под редакцией Носковой Л.П. М., 1984.
 12. Программы. Воспитание и обучение умственно отсталых детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1991.
 13. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Под редакцией Венгера А.А. М.: Педагогика, 1986.
-

ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Абрамова Л.Н.

*Абрамова Лилия Николаевна – воспитатель высшей квалификационной категории,
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Детский сад № 20, г. Архангельск*

Аннотация: в статье раскрыта поэтапная работа по формированию речевой активности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта через использование подвижных игр в образовательной работе в дошкольном образовательном учреждении для детей с ОВЗ.

Ключевые слова: речевая активность, подвижная игра, дети – дошкольники с нарушением интеллекта.

Доказано, чем выше двигательная активность ребёнка, тем интенсивнее развивается его речь. С другой стороны, формирование движений происходит при участии речи. Ритм речи, особенно ритм стихов, потешек, способствует развитию координации, общей и тонкой моторики. Движения становятся более плавными, выразительными, ритмичными [3, с. 3].

Для активизации речи дошкольников с нарушением интеллекта нами была разработана система работы по использованию подвижных игр и физических упражнений во всех видах образовательной деятельности и режимных моментах. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) двигательная деятельность является наиболее доступным средством общения с окружающими. Если речь ребенка с нарушением интеллекта зачастую бывает не сформирована и требует усиленной умственной работы, то с помощью двигательных навыков ребенку данной категории легче взаимодействовать с окружающим миром. Поэтому, опираясь на предложенный вывод, мы выстроили свою работу таким образом, чтобы доступный для дошкольников с нарушением интеллекта двигательный навык помог бы ребенку «заинтересоваться» звуком, попробовать с ним «поиграть» на первых этапах, а в дальнейшем стать прочной основой для овладения речевой деятельностью.

На первом этапе нашей работы с детьми с нарушением интеллекта мы взяли игры, направленные на формирование чувства ритма, т.к. движение пальцев и кистей рук имеет особое развивающее значение. Простые движения кистей рук, пальцев помогают убрать напряжение с рук, способствуют в дальнейшем координированности темпа движений с речью. Также они способны улучшить произношение многих звуков, а значит развить речь ребенка.

Игры–забавы и потешки являются следующей ступенью в процессе формирования ритма. Дети – дошкольники с нарушением интеллекта охотно откликаются на игры–забавы: «Прятки», «Коза рогатая», «Сорока-белобока», «Поехали-поехали», «Догоню-догоню», вызывающие у детей радость, удовольствие. Простая рифма, неоднократно повторяющиеся слова, восклицания и эмоциональное обращение невольно заставляют ребенка прислушаться, повторять за взрослым. Повторяющиеся звуко сочетания, слова, их напевность создают эффект музыкальности. С их помощью у детей развивается речевой слух, произношение звуков.

На следующем этапе нашей работы мы проводили бессюжетные игры: «Передай мяч», «Догони собачку», «Найди игрушку», «Деревья качаются», «Паровоз», «Мишка». В этих играх дошкольники, как правило, выполняют одно движение (ходьба, бег, бросание) в индивидуальном темпе, но постепенно они переходят от индивидуальных действий к совместным и произносят звукоподражания.

Для побуждения у детей речевой активности, расширения объема понимания речи и словарного запаса следующим шагом в нашей работе были подвижные

игры сопровождающиеся словами – стихами, песнями, речитативами, которые обогащают и расширяют словарный запас у дошкольников с ОВЗ. Также они раскрывают содержание игр и их правила; объясняют, какое движение и как надо выполнять; служат так же сигналом для начала и окончания; подсказывают ритм и темп (игры: «У медведя во бору», «Лохматый пес», «Мышеловка», «Гуси – гуси», «Карусели» и др.) [1, с. 32].

Подвижная игра, как и любая другая игра, направлена на достижение определённых целей воспитания и обучения. Любую подвижную игру можно адаптировать к лексической теме и использовать ее в совместной деятельности с ребенком. Подвижные игры с речевой направленностью мы используем как часть занятия, в качестве физкультминутки, пальчиковой гимнастики, как закрепление пройденного материала.

По результатам диагностики на начало года речевых детей в группе 5-6 лет с умственной отсталостью было 10%, а на конец года количество дошкольников владеющих элементарными навыками речевой коммуникации увеличилось до 70%.

Таким образом, проведенная нами работа по активизации речи у дошкольников с нарушением интеллекта, позволяет сделать вывод, что с помощью подвижных игр активно формируется речевая деятельность детей дошкольного возраста с ОВЗ, речевые подвижные игры благотворно воздействуют на память, внимание. В таких играх совершенствуются общая и мелкая моторика, расширяется кругозор, уточняются представления об окружающем мире, активизируется словарь, развивается фонематический слух, умение согласовывать движения и речь.

Данная система работы может быть использована как педагогами групп компенсирующей направленности, так и педагогами младших групп, общеразвивающей направленности.

Список литературы

1. *Абрамова Л.Н.* Подвижная игра как эффективное средство развития двигательного творчества детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов VIII Международной научно–практической интернет–конференции: в 2-х ч. Ч. 1. / сост. О.П. Широкова, М.Ю. Михайлова; научн. конс. А.И. Щетинская. Оренбург: ООДТДМ, 2013. 252 с. С. 31–33.
2. *Бочарова Н.И.* Физическая культура дошкольника в ДОУ. Программно–методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007. 176 с.
3. *Голосенина И.А.* Консультация для родителей на тему: «Ритм, речь, движение». [Электронный ресурс]. Режим работы: https://nsportal.ru/sites/default/files/2015/10/29/konsultatsiya_dlya_roditeley.doc/ (дата обращения: 13.06.2017).
4. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / Под ред. Л.В. Шапковой. СПб. «ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2002. 160 с.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Селиванова Н.А.

*Селиванова Наталья Анатольевна - учитель-дефектолог,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Елабужская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья,
г. Елабуга, Республика Татарстан*

Аннотация: в данной статье говорится о том, что организация совместной работы (взаимодействия учащихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников) в условиях дополнительного образования создаёт благоприятные предпосылки для развития инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, частичная инклюзия, специальное образование, дополнительное образование, ограниченные возможности здоровья, социализация.

Инклюзивное образование в России является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование, что закреплено в положениях Конвенции о правах ребенка (1989), Конвенции о правах инвалидов (2006).

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010), представленной Д.А. Медведевым, инклюзивному подходу в образовании отводится особая роль: «Новая школа – это школа для всех. В любом среднем образовательном учреждении будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов».

При этом развитие инклюзивного образования не предполагает отказа от сложившейся системы специального образования. Речь идет о поиске путей развития новой школы таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью смогли реализовать свое право обучаться наравне со своими сверстниками, в условиях, которые учитывают их особые образовательные потребности. Причём посещать дошкольные и школьные образовательные учреждения общего типа могут только те дети - инвалиды, родители которых изъявляют такое желание.

Для специалистов же, много лет проработавших с этой категорией обучающихся, вполне очевидно, что не все дети с нарушением слуха могут успешно обучаться в инклюзивной массовой школе. Но ведь в условиях инклюзивного обучения ребёнку–инвалиду легче войти в обычную жизнь, в процесс адаптации и самореализации, он успешнее усваивает нормативную социализацию. Поэтому таким детям рекомендуется частичная инклюзия, т.е., в нашем случае, посещение учреждений дополнительного образования. Инклюзивные образовательные технологии наиболее «безболезненным» образом могут внедриться в образовательную практику школ–интернатов I, II вида именно из системы дополнительного образования. Ведь в коррекционных образовательных учреждениях дополнительное образование чаще всего ограничивается рамками внеклассной работы в различных кружках и творческих объединениях внутри школы–интерната.

Задача педагогического коллектива – вовлечь всех ребят в дополнительную образовательную деятельность, но не под нажимом, а по интересам.

Чем раньше дети с нарушением слуха начнут посещать учреждения дополнительного образования по интересам, тем быстрее будет их развитие, тем быстрее они будут развиваться интеллектуально, эмоционально и творчески, тем быстрее усвоят нормы социализации. В результате значительно повысится уровень их

социальной адаптации, который в дальнейшем будет способствовать формированию социально-активной личности и в дальнейшем скажется на улучшении качества жизни детей с нарушением слуха в целом.

Изучение проблемы дополнительного образования показывает, что оно тесно переплетается с системой воспитательной работы в коррекционном образовательном учреждении и призвано решать большой спектр задач, одной из которых является социализация и нормализации жизни детей с нарушением слуха. Вместе с тем для обеспечения дополнительного образования необходим постоянный поиск новых форм его реализации.

Особо следует отметить, что рассматриваемая нами проблематика дополнительного образования учащихся с нарушением слуха имеет тесные связи с их физическим развитием, эстетическим развитием, пропагандой здорового образа жизни, организацией активного досуга, а в будущем и занятием профессиональной деятельностью.

Рассматривая различные направления дополнительного образования, нам бы хотелось выделить художественно-прикладное, эколого-биологическое, историко-краеведческое, спортивно-оздоровительное и техническое направления. По этим направлениям дети с нарушением слуха могут посещать такие учреждения дополнительного образования, как Детская художественная школа, Детская спортивная школа, Эколого-биологический центр, Центр детского технического творчества. Эти виды деятельности активизируют различные стороны жизнедеятельности обучающихся и позволяют создать благоприятные условия для межличностного взаимодействия учащихся с нарушением слуха и их здоровых сверстников в различных условиях. Безусловно, для организации и успешного функционирования этих направлений необходима поддержка администрации школы и тесное сотрудничество с родителями, общественными организациями и образовательными учреждениями дополнительного образования.

В процессе участия в соревнованиях, выставках, походах создаются интегрированные детско-юношеские коллективы, в том числе и совместно с учащимися из массовых образовательных учреждений. Совместные занятия, тренировки, походы убирают коммуникативные и психологические барьеры в общении. Общение учащихся с нарушением слуха и их здоровых сверстников продолжается и после завершения занятий, тренировок и различных мероприятий, что подтверждает актуальность и значимость этой работы.

Главное, на наш взгляд, это осознание всеми участниками учебно-воспитательной деятельности тезиса о том, что все учащиеся имеют равные права. Ограниченные возможности здоровья не должны лишать ребёнка возможности получения качественного дополнительного образования. При этом нужно учитывать индивидуальные образовательные возможности ребёнка. Итак, мы можем констатировать, что организация совместной работы (взаимодействия учащихся с ограниченными возможностями и их здоровых сверстников) в условиях дополнительного образования создаёт благоприятные предпосылки для развития инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Зайцев Д.В.* Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования, 2004. № 7.
2. *Малофеев Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Учеб. пособ. для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2009.
3. От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Пер. Ч. Гюнваль // Дефектология, 2006. № 2.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОБ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДВУЗЕ

Канатова С.Ш.

*Канатова Сагипа Шамильевна - кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра немецкого языка и методики его преподавания,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград*

Аннотация: в статье представлен опыт интеграции современных инновационных образовательных технологий с использованием ИКТ в практику обучения немецкому языку как второму иностранному на языковом факультете педагогического вуза. Особое внимание уделяется продуктивным лично-ориентированным образовательным технологиям с применением современных ИКТ.

Ключевые слова: современная образовательная технология, продуктивный, личностно-ориентированный, интеграция, интегрированное обучение, онлайн-платформа, ментальная карта.

Изменения, происходящие в обществе, стремительное развитие цифровых телекоммуникаций, развитие мобильного Интернета как нового вида коммуникации и смартфонов предопределили необходимость качественно изменить организацию учебно-воспитательного процесса и по иностранному языку, в основу которого положено активное внедрение инновационных образовательных технологий, в том числе с использованием ИКТ и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Появление новых подходов к преподаванию иностранных языков (ИЯ), по мнению С.В. Титовой, предполагает использование языка в реальном контексте, тренировку всех аспектов иноязычной речи и всех видов речевой деятельности и гармоничную интеграцию ИКТ в процесс обучения, что является свидетельством «интеграционного этапа преподавания ИЯ на основе соблюдения баланса между лучшими методами традиционного обучения и информационными технологиями с целью создания дидактически целостной информационной образовательной среды» [5, с. 56].

В дидактике и методике обучения ИЯ образовательная технология трактуется «как совокупность приемов работы преподавателя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени» [7, с. 147].

Академик Д.В. Чернилевский отмечает, что стратегии инновационного обучения предусматривают *системную* организацию управления учебно-воспитательным процессом, которой должны быть присущи определенные характерные черты: «1. Личность преподавателя или организатора образования по-прежнему выступает в ней как ведущий элемент, но при этом изменяется его позиция к студенту, к себе самому, т.е. изменяется характер управления, воздействия на студента. 2. Изменение в функции знаний, которые осваиваются в вузе, и способов организации процесса их усвоения... Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс. 3. Решительное выдвижение на первый план *социальной* природы всякого обучения и развития личности, т.е. ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное

выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта», богатого радостью повседневного сотрудничества и сотворчества» [6, с. 55-56].

Вышеназванным требованиям соответствуют стратегии личностно ориентированного обучения, реализуемые в контексте современной концепции обучения иностранным языкам. Личностно-ориентированные образовательные технологии призваны создавать условия для личностного развития познавательных и созидательных способностей обучающегося, раскрытие его творческого потенциала, становление творческой личности учащихся как цели, результата и абсолютной ценности языкового образования [1]. Широкий спектр активно применяемых в практике обучения ИЯ личностно-ориентированных педагогических технологий (метод проектов, технологии обучения в сотрудничестве, технология развития критического мышления) дополняются новыми возможностями, позволяющими интегрировать их за счет дидактического потенциала современных ИКТ и ДОТ. Интеграция инновационных образовательных технологий (ИОТ) с использованием ИКТ и ДОТ возможна, благодаря тому, что они решают общую задачу не только получения знаний, но, в большей степени, приобретения навыков, умений; не поиск единственно правильного ответа, а умение решать проблему, содействовать процессам гуманизации, дают мощный стимул познавательной активности и самостоятельности обучающихся [5].

ИОТ позволяют создавать «развивающую ситуацию» и, по сути своей являются, являются личностно-ориентированными продуктивными образовательными технологиями. По мнению Н.Ф. Коряковцевой, продуктивными являются «творческие конструктивно-созидательные технологии, обеспечивающие учащимся усвоение языка в процессе их включения в социально-культурный контекст жизнедеятельности» [1, с. 248]. Критериями эффективности личностно ориентированной продуктивной образовательной технологии являются: «моделирование реального контекста жизнедеятельности и ситуации речевого общения, включение учащегося в этот контекст в качестве активного субъекта, создание условий для «проживания» учащимся моделируемой ситуации и реализацию его личностного потенциала; ориентация на самостоятельное добывание учащимися знаний и умений в целях решений конкретной проблемы и накопление опыта их использования в деятельности; свобода выбора путей и способов ее решения в целях создания условий для самовыражения и самореализации обучающегося; опора на аффективные (эмпатические) качества личности; развитие учебно-познавательной деятельности и овладение способами и системой этой деятельности как основой самостоятельного развития учащегося; направленность на создание им личностно значимого образовательного продукта; взаимодействие и совместное творчество учащихся в процессе решения познавательной задачи; опора на рефлексивную самооценку и развитие автономии учащегося в учебной деятельности как личного качества» [1, с. 247-248].

Полагаем, что всем этим условиям отвечает реализуемая нами модель интегрированного обучения в рамках направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями (английский, немецкий языки). Главное достоинство интегрированного обучения заключается в том, что в основе данной концепции лежат идеи конструктивизма, которые отражают идеи личностно ориентированного подхода и, оптимальное сочетание форм интерактивного взаимодействия участников учебного процесса: студент – учебный материал – преподаватель с использованием дидактического потенциала современных ИКТ и ДОТ [2; 3].

Реализация на практике такой модели обучения позволяет вовлечь каждого обучающегося в активную коммуникативно-познавательную, исследовательскую, творческую деятельность на изучаемом языке, создать условия для осознанного активного применения каждым студентом на практике приобретенных иноязычных

знаний, навыков и умений. Особое внимание уделяется активному взаимодействию студентов друг с другом, педагога и обучаемого, организации обучения как коллективной, совместной деятельности, так и самостоятельной работы при решении разнообразных проблем (технология критического мышления, ментальная карта; обучающая игровая онлайн-платформа, технология веб-квест и др.). Решающий критерий при организации такой модели обучения – тесное «сплетение» с основной ситуацией и условиями обучения.

Приведем в качестве примера использование игровой онлайн-платформы «Kahoot!» на занятиях по «Практическому курсу второго иностранного языка» в рамках направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями (английский, немецкий языки) и приёмы организации обучения иностранному языку с использованием данной платформы.

Платформа «Kahoot!» – игровая обучающая платформа, используемая для создания, поиска и хранения обучающих игр и предлагающая широкий выбор приемов обучения. Платформа Kahoot! может быть использована на занятиях при формировании, как аспектов иноязычной речи, (текущий контроль освоения лексических единиц или грамматических структур), так и речевых умений (контроль понимания содержания текста при обучении аудированию и чтению, промежуточный контроль сформированности навыков и умений говорения). Несомненным достоинством данной платформы является быстрота ее использования, студентам не нужно заранее регистрироваться.

Создание обучающих игр на данной игровой платформе не вызовет сложности у преподавателя, владеющего основами пользовательских навыков обращения с персональным компьютером. Для создания теста на платформе нужно зарегистрироваться на сайте <https://create.kahoot.it/register> и выбрать, с какой целью будет использоваться платформа (как преподаватель или студент, для работы или «социализации»). Преподаватель создает аккаунт через учетные записи «Microsoft», «Google» или через электронную почту. После регистрации нужно найти кнопку «NewK!» и выбрать вид «Kahoot!». Платформа предлагает несколько видов игр: «Quiz», «Jumble», «Discussion» и «Survey». Вид теста «Jumble» позволяет создавать задания по составлению правильного порядка ответов, словосочетаний и предложений (при этом возможен выбор как одного, так и нескольких вариантов ответа). С помощью ресурса «Quiz» можно создать викторину. «Survey» – опрос, его можно использовать и для создания теста с различными вариантами ответов и для рефлексии по результатам пройденного материала по изучаемой теме. А «Discussion» предполагает возможность организации дискуссии по заданной теме или провести «круглый стол» для обсуждения какого-либо проблемного вопроса (формирование навыков и умений письменной иноязычной речи, работа проходит в дистанционной форме).

Заполнив поля «Название», «Язык», «Целевая аудитория», можно добавить картинку для обложки теста, а также вставить небольшое тематическое видео, которое будет показано при загрузке. Далее составляется сам тест. Игра может стать более увлекательной, если в качестве ответов добавить картинки, видео или добавить музыкальное сопровождение. После того, как все вопросы и ответы записаны, содержание сохраняется в «Kahoot!». При этом сайт позволяет и после сохранения вносить изменения и корректировки в содержание. Игру можно просматривать и проигрывать неоднократно, поделиться ею с другими пользователями платформы.

Для участия в игре, студенты открывают сайт www.kahoot.it на своих смартфонах и вводят игровой код, который они видят на экране преподавателя (игра занимает не более 10 минут). После того, как студенты ответили на все вопросы, можно провести рефлексию, как по результатам теста, так по методическому потенциалу платформы. Результаты теста можно сохранить в виде документа формата Excel. На старших

курсах студенты уже самостоятельно создают такие упражнения, которые используются ими во время педагогической практики в школе.

Вышеуказанные примеры работы с платформой указывают на ее универсальность, которая позволяет использовать «Kahoot!» на всех ступенях обучения ИЯ и этапах формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Успешно используются нами на всех ступенях обучения немецкому языку как второму иностранному ментальные карты (МК) или интеллект-карты (ИК) с помощью соответствующих онлайн-сервисов. ИК, известные также как диаграммы связей, карты мышления (англ. mind map) или ассоциативные карты - это способ изображения общего системного мышления помощью схем, который может рассматриваться как удобная техника альтернативного фиксирования информации [4]. Как правило, МК создается студентами самостоятельно дистанционно, затем отправляется преподавателю для предварительной проверки и получения консультации. На занятиях по немецкому языку как второму иностранному нами были использованы МК при изучении таких тем как: «Молодежная мода», «Одежда», «Средства массовой информации», «Путешествия», «Свободное время». В своей практике мы изучили дидактический потенциал нескольких программ. Остановимся на возможностях некоторых из них. *Coggle* (<https://coggle.it/>) - возможна совместная работа, есть чат и комментарии (правда бесплатная версия только одна, результаты работы можно экспортировать в формате PDF или PNG); *MindMeister* (<https://www.mindmeister.com/ru>) - необходима регистрация, можно войти и через внешние сервисы и аккаунты в соцсетях, можно поделиться с коллегами, предоставляется выборочное право редактировать карту, *Bubble* (<https://bubbl.us/>) - бесплатно можно создать только 3 карты, сохраняется в форматах JPEG, PNG, HTML; *Mindomo* (<https://www.mindomo.com/ru/>) можно создать три варианта аккаунта: учитель, бизнесмен, студент; 24 шаблона карт, предоставляется возможность совместной работы над картой несколькими пользователями и резервное копирование, можно добавлять аудио- и видеозаписи, изображения, гиперссылки, иконки, символы); *Popplet* (<https://popplet.com/>) - ресурс отличается простотой в использовании и удобным интерфейсом, довольно универсален, интуитивно понятен и имеет приятный дизайн. Изучив возможности этих технологий, мы пришли к выводу, что МК / ИК могут использоваться при обучении любому аспекту иноязычной речи: грамматика – обобщение и систематизация знаний по изучаемой теме; лексика – мозговой штурм, группирование изучаемых или изученных ЛЕ по теме по ситуациям, создание ситуативных кластеров по теме; чтение – составление конспекта, плана пересказа; письмо – мозговой штурм и составление плана сочинения или эссе; говорение – конспект, план высказывания в монологической или диалогической форме. Большинство из известных программ для создания МК карт позволяет работать в команде. Такая работа стимулирует быстрое генерирование идей, значительно экономит время. Так при организации работы над новыми ЛЕ по каждой теме нами проводится «мозговой штурм» в малых группах сотрудничества (по 3 человека). Каждая группа работает дистанционно, делится результатами своей работы с преподавателем. Преподаватель, при необходимости, вносит соответствующие коррективы или дает рекомендации по ходу работы, направляет. На занятии в аудитории, уже на основе имеющихся ключевых слов и выражений, материал закрепляется и активизируется в условно-речевых и собственно речевых упражнениях. Используются такие МК и при обучении устной речи (ознакомление с речевыми клише и новыми речевыми моделями, инсценировка ситуации; создание содержательных (смысловых), вербальных (изобразительных), открытых (закрытых) опор, самостоятельное составление диалога или монолога по образцу, при подведении итогов работы или проведении заключительной дискуссии по теме). На этапе рефлексии обязательно обсуждаются достоинства и недостатки используемых

технологий, возможности их использования в практике обучения ИЯ на разных ступенях обучения ИЯ в школе.

Таким образом, представленные формы и приемы работы отражают важнейшие характеристики современных технологий обучения, выделенных А.Н. Щукиным, и отвечают идеям лично ориентированного обучения, так как они:

а) результативны - демонстрируют высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым обучающимся),

б) экономичны (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом),

в) эргономичны (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального климата, при отсутствии перегрузки и переутомления),

г) способствуют повышению мотивации к изучению предмета, повышению интереса к занятиям и позволяют совершенствовать лучшие личностные качества обучающегося, раскрыть его резервные возможности [8, с. 247].

В заключение отметим, что, благодаря креативности и инновационности описанных нами форм и приемов работы с использованием современных образовательных технологий с применением ИКТ и ДТ, нам удастся успешно обучать студентов умению создавать собственный образовательный продукт, конструировать личностное знание, с одной стороны. С другой, учить их творчески подходить к выполнению заданий, предоставляя им свободу в выборе содержания, в поиске путей решения задачи, открытие для себя нового [1]. Кроме того, используемые технологии способствуют формированию ИКТ-компетентности и методической компетенции будущих учителей иностранного языка.

Список литературы

1. *Гальскова Н.Д.* Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. Москва: КНОРУС, 2018. 390 с.
2. *Канатова С.Ш.* Об опыте реализации модели интегрированного обучения иностранному языку в педагогическом вузе. Ж. Грани познания. № 4 (18), 2012. С. 67-71.
3. *Канатова С.Ш., Иванова И.А.* Модель интеграции очных и дистанционных форм обучения иностранному языку - Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2009. № 10-2. С. 91-102.
4. *Нежведилова Л.А.* Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I-II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. [Электронный ресурс], 2015. № 8. С. 1009-1012. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/88/17197/> (дата обращения: 13.11.2018).
5. *Титова С.В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов и вузов/ Титова С.В. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЗАО «Издательство ИКАР», 2015. 240 с.
6. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
7. *Щукин А.Н.* Методы и технологии обучения иностранным языкам/ Щукин А.Н. М.: Издательство ИКАР, 2017. 240 с.
8. *Щукин А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / Щукин А.Н. М.: М: Издательство ИКАР, 2017. 336 с.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Шарифбаева Х.Я.¹, Расулов Х.А.²

¹Шарифбаева Халида Ядкаровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальных дисциплин;

²Расулов Хикмат Ахмедович – кандидат технических наук, доцент, кафедра эксплуатации автомобильного транспорта, Ташкентский институт проектирования, строительства и эксплуатации автомобильных дорог,
г. Ташкент, Республика Узбекистан

Аннотация: в статье раскрываются актуальность и проблемы развития общеметодических компетенций преподавателей вуза. Раскрыты когнитивная, операционная и мотивационная составляющие компетенций.

Ключевые слова: компетенции, методические компетенции, вуз, педагогическая деятельность.

Настоящее время требует изменения функциональных обязанностей от педагогов вузов. Профессиональная деятельность становится многомерной и разнохарактерной. Кроме научной, исследовательской деятельности, собственно педагогической, преподаватель вуза должен владеть азами предпринимательской, инновационной деятельности, уметь передавать знания и компетенции студентам [1]. А для этого преподаватель должен обладать такими универсальными компетенциями, как критическое мышление, принятие взвешенного решения проблемы, эффективная командная работа, умение разрабатывать, составлять план реализации и проектов, систематизировать и передавать накопленный опыт. В связи с этим возникают вопросы:

1. Обладает ли преподаватель вуза в достаточной степени развитыми общепрофессиональными компетенциями?

2. Достаточно ли развито владение общеметодическими компетенциями, чтобы передать накопленные знания и опыт студентам?

Видимым результатом развитых общеметодических компетенций преподавателя можно назвать регулярное обновление содержания рабочих программ дисциплин, разработку новых учебных курсов, активное внедрение информационных технологий, в том числе дистанционных курсов, участие в педагогических конкурсах, обмен опытом с другими преподавателями посредством открытых уроков и участия конференциях.

Формирование общеметодических компетенций видится в посещении преподавателями спец дисциплин педагогических тренингов, мастерских и мастер-классов, изучение возможностей современных образовательных ресурсов в Интернет, изучение методических разработок по своим дисциплинам зарубежных педагогов.

Эффективность формирования общеметодических компетенций зависит от ряда составляющих факторов:

- **Когнитивная** составляющая подразумевает наличие актуальных знаний и объективных представлений о последних достижениях в области инновационных методов обучения, частнометодических вопросов преподавания конкретных специальных дисциплин, владения информационными технологиями.

- **Операционная (инструментальная)** составляющая подразумевает умение педагога составлять вариативные программы обучения, методические материалы, адаптировать к частной практике комплексные образовательные технологии, для

достижения частных и перспективных образовательных целей с учетом индивидуальных особенностей студентов.

• **Мотивационная** составляющая подразумевает наличие у преподавателя стремления к педагогической деятельности, профессиональному самосовершенствованию и достижению в данной сфере высоких результатов, отвечающих вызовам современного общества.

Чтобы постоянно развивать общеметодические компетенции, преподаватель посредством рефлексивного анализа своей личности и результатов профессиональной деятельности должен выявить проблемные сферы. Как показывает анализ исследований [2], уже этот первичный этап выявления и осознания проблем многие преподаватели пропускают. Одни не понимают его важность, другие – не владеют необходимым для этого методическим инструментарием. На втором этапе (этап попадания в точку когнитивного диссонанса) преподаватель становится перед выбором – предпринимать какие-либо действия по работе над собой или нет.

Именно на этих двух этапах проявляется ключевая значимость мотивационной составляющей в формировании компетенций. Без стремления к самопознанию, саморазвитию, самоорганизации, к творческой и профессиональной самореализации нет поступательного развития компетенций, в том числе и общеметодических.

Список литературы

1. *Расулов Х.А., Шарифбаева Х.Я.* Прогнозирование развития системы подготовки инженерно-педагогических кадров // Наука и образование сегодня, 2017. № 6 (17). С. 86-87.
 2. *Саломова М.З.* Развитие методической компетентности преподавателя в процессе педагогической деятельности // Достижения науки и образования, 2018. № 5 (27). С. 71-72.
-

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА

Есина М.И.

Есина Марина Игоревна – магистрант,
кафедра государственного управления и внешнеэкономической деятельности,
Тульский государственный университет, г. Тула

Аннотация: в статье рассмотрен опыт организации профориентационной работы в МБОУ ЦО № 7 г. Тулы средствами технопарка, призванный удовлетворить потребность региона в кадрах рабочих и инженерных профессий, ожидаемую от реализации Стратегии социально-экономического развития.

Ключевые слова: социально-экономическое развитие, кадры рабочих и инженерных профессий, профориентационная работа, школьный технопарк.

Тульская область является одним из стратегических районов России. Обладая современной конкурентоспособной экономикой, регион имеет высокоразвитую многообразную структуру промышленности и высокопродуктивное сельское хозяйство. Экономические преимущества региона усиливают такие факторы, как близость к Москве и развитая инфраструктура.

Главными экономическими центрами, в которых сосредоточены крупные предприятия области, являются города: Тула, Новомосковск, Щекино, Алексин, Узловая, Ефремов. К основным видам экономической деятельности, осуществляемой в них, относятся: производство машин и оборудования, металлических изделий, неметаллических минеральных продуктов, химическое и металлургическое производство, текстильное, швейное, производство кожи, пищевых продуктов.

В муниципальном образовании город Тула сосредоточились такие экономически-значимые предприятия как: ГУП «ГНПП «СПЛАВ», ГУП КБП, ЗАО «Тулажелдормаш», ОАО «Тулачермет», ОАО «Косогорский металлургический завод», ОАО «Тульский Оружейный завод», ОАО АК «Туламашзавод» и другие.

Сосредоточение в одном муниципальном образовании такого количества промышленных предприятий говорит о высокой потребности рабочих и инженерных профессий в городе Тула, что подтверждают и данные государственного учреждения «Центр занятости населения Тульской области». Так, за 2017 год наиболее востребованными на рынке труда в городе стали профессии: швея, слесарь-ремонтник, токарь, электрогазосварщик, плотник, каменщик, маляр, инженер-технолог, инженер-конструктор, инженер-программист.

Учитывая видение муниципального образования города Тула к 2030 году, отраженное в Стратегии социально-экономического развития Тульской области, потребность в кадрах рабочих и инженерных профессий значительно возрастет. Это можно предположить исходя из миссии муниципального образования город Тула – «Тула – Первый инженер-град России, уникальный центр развития инженерной отрасли, создаваемый на основе концентрации исторических традиций Тулы – мастеровой, мировых инженерных достижений и технологий, с целью объединений усилий компаний, образовательных институтов и населения в развитие технологических инноваций, направленных на социальное развитие, улучшение качества жизни в Туле, России».

В первую очередь, поток квалифицированных кадров в городе ожидается от реализации Стратегии социально-экономического развития города Тула. Так, одной из систем муниципального образования в Стратегии указана система Бизнес-ВУЗ, предполагающая подготовку специалистов инженерного профиля всех уровней (от мастера до доктора наук), способных поддерживать создаваемые инновационные

продукты и технологии по профилю стратегических направлений деятельности градообразующих предприятий.

В Стратегии также отмечено, что данный вид деятельности, с учетом существующего опыта базовых университетов Тулы, прогресса ИКТ технологий и широкого внедрения технологий виртуальной реальности, может стать градообразующей деятельностью образовательных учреждений. Подобный опыт уже реализуется в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Центр образования №7 имени Героя Советского Союза Сергея Николаевича Судейского». Профориентационная работа в учреждении построена по образцу технопарка, представляя собой локальное пространство, включающее научную, конструкторскую и производственную структуру и имеющее информационную и опытно-экспериментальную производственную базы. Так, в корпусе №7 Центра образования функционирует технопарк «Радуга возможностей», в нем локализованы: школьный экспериментариум, архиквантум, биоквантум, робоквантум, конвергентные лаборатории, геоквантум, космоквантум, IT-квантум.

В корпусе № 5 Центра открыт агроквантум, функционируют современные кабинеты технологии гендерного типа. Создание технопарков в общеобразовательном учреждении позволяет раскрывать творческий потенциал учащихся, предоставляет им возможность знакомиться с передовыми техническими разработками высокотехнологичного производства и выбирать будущую профессию. Так, обучающиеся центра образования могут подготовить проект, реализовав его в окончательном виде для практического применения. Главной особенностью технопарка выступает локализация в одном пространстве всех этапов проекта - моделирования, проектирования, конструирования, программирования и возможность его использован для дальнейших технических исследований и испытаний, в качестве элемента конструктивных решений, и как продукта программного управления.

Таким образом, технопарк «Радуга возможностей», являясь новой моделью дополнительного образования детей, не только направлен на стимулирование интереса школьников к сфере инноваций и высоких технологий, поддержку талантливых подростков, вовлечение учеников в научно-техническое творчество, но и на популяризацию престижа рабочих и инженерных профессий среди молодежи, являясь эффективной формой профориентационной работы в школе.

Список литературы

1. Проект стратегии социально-экономического развития муниципального образования город Тула на период до 2018 года и на перспективу до 2030 года. [Электронный ресурс]. Тула, 2013. Режим доступа: tula.ru/upload/activities/20-11.docx/ (дата обращения: 14.04.2018).

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
153008, РФ, Г. ИВАНОВО, УЛ. ЛЕЖНЕВСКАЯ, Д. 55, 4 ЭТАЖ
ТЕЛ.: +7 (910) 690-15-09.

[HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)
E-MAIL: [INFO@P8N.RU](mailto:info@p8n.ru)

ТИПОГРАФИЯ:
ООО «ПРЕССТО».
153025, Г. ИВАНОВО, УЛ. ДЗЕРЖИНСКОГО, Д. 39, СТРОЕНИЕ 8

ИЗДАТЕЛЬ:
ООО «ОЛИМП»
УЧРЕДИТЕЛЬ: ВАЛЫЦЕВ СЕРГЕЙ ВИТАЛЬЕВИЧ
117321, Г. МОСКВА, УЛ. ПРОФСОЮЗНАЯ, Д. 140

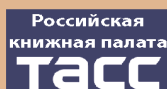


ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОБЛЕМЫ НАУКИ»

[HTTP://WWW.SCIENCEPROBLEMS.RU](http://www.scienceproblems.ru)

EMAIL: [INFO@P8N.RU](mailto:info@p8n.ru), +7(910)690-15-09

ISSN (ПЕЧАТНЫЙ) 2410-2881 - ISSN (ЭЛЕКТРОННЫЙ) 2413-8525



НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»
В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ПОРЯДКЕ РАССЫЛАЕТСЯ:

1. Библиотека Администрации Президента Российской Федерации, Москва;
Адрес: 103132, Москва, Старая площадь, д. 8/5.
2. Парламентская библиотека Российской Федерации, Москва;
Адрес: Москва, ул. Охотный ряд, 1
3. Российская государственная библиотека (РГБ);
Адрес: 110000, Москва, ул. Воздвиженка, 3/5
4. Российская национальная библиотека (РНБ);
Адрес: 191069, Санкт-Петербург, ул. Садовая, 18
5. Научная библиотека Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (МГУ), Москва;
Адрес: 119899 Москва, Воробьевы горы, МГУ, Научная библиотека

ПОЛНЫЙ СПИСОК НА САЙТЕ ЖУРНАЛА: [HTTPS://PROBLEMSPEDAGOGY.RU](https://problemspedagogy.ru)



Вы можете свободно делиться (обмениваться) — копировать и распространять материалы и создавать новое, опираясь на эти материалы, с ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ указанием авторства. Подробнее о правилах цитирования: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.ru>

ЦЕНА СВОБОДНАЯ