

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ "CHRONOS"
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
СБОРНИК НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

**XXIII МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»
(03 февраля 2018г.)**

г. Москва- 2018

© Научный журнал "Chronos"

УДК 159
ББК Ю88

Сборник публикаций научного журнала "Chronos" по материалам XXIII международной научно-практической конференции: «психологическая наука и образование» г. Москва: сборник со статьями (уровень стандарта, академический уровень). –М : Научный журнал "Chronos ", 2018. – 32с.

Тираж – 300 экз.

УДК 159
ББК Ю88

Издательство не несет ответственности за материалы, опубликованные в сборнике. Все материалы поданы в авторской редакции и отображают персональную позицию участника конференции.

Контактная информация организационного комитета конференции:

Научный журнал «Chronos»

Электронная почта: psychology@chronos-journal.ru

Официальный сайт: chronos-journal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Белявская И.А. СЮЖЕТНО РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	4
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пыпина Л.Р. ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ	7
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Минникеева Л.Р. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	14
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Кислякова О.П., Пелевина А.П. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	17
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Скворцова Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ.....	22
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Фалей М.В., Князева Е.К. ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	25
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

СЮЖЕТНО РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Белявская И.А.

*Студентка 4 курса направления подготовки
«Психология и педагогика образования»
Сахалинский государственный университет
г. Южно – Сахалинск*

Аннотация: статья посвящена особенностям формирования этических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством использования сюжетно – ролевых игр. В статье рассмотрены возрастные особенности старшего дошкольного возраста и воздействие сюжетно – ролевой игры на их этические представления.

Ключевые слова: этика, этические представления, игровая деятельность, сюжетно – ролевые игры, старший дошкольный возраст.

Abstract: the article is devoted to peculiarities of formation of ethical concepts in children of preschool age through the use of role – playing games. The article considers the age features of preschool age and the impact of role play on their ethical views.

Key words: ethics, ethical ideas, games activities, role – play games, the senior preschool age.

Актуальность темы обусловлена тем, что современное общество с низким воспитательным потенциалом в семье ставит перед собой острою проблему культуры поведения детей уже с раннее возраста. В общих положениях ФГОС ДО, на которых основывается современный образовательный процесс один из принципов трактует приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. А так же одной из задач, определяющей в ФГОС ДО является объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [1, с.12].

Дошкольный возраст – основной период в жизни человека, так как именно здесь формируется личность. Ребёнок познаёт мир, состоит в межличностных отношениях с взрослыми и сверстниками, а также приобретает навыки культуры поведения [3, с. 104].

Именно в старшем дошкольном возрасте у детей закладываются основы осознанного отношения собственного поведения, формируются представления, имеющие важное в развитии личности. Появляется деятельное стремление оказать помощь и поддержку окружающим. Возникновение

дружеских отношений между сверстниками, заботливое отношение друг к другу и к взрослым происходит на основе формирования первоначальных форм представлений о нравственно-этических нормах.

Само понятие этика имеет свои корни из древнегреческой философии, трактовку которому дал впервые Аристотель, как человеческую добродетель. В современном мире этика как наука не диктует правила поведения, а изучает и систематизирует единые идеалы и нормы, общее понимание морали и ее значение в жизни, как отдельного человека, так и общества в целом.

А так же в словаре «этикет» (французское *etiquette* - ярлык, этикетка) - совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда) [3, с. 485].

Отсюда можно выделить понятие этические представления – это реализация потребности человека в идеалах и ценностях, обучение основным моральным принципам, подача знаний о добре и зле.

Т.Д. Стульник считает, что этические представления - это представления о нормах и правилах поведения (вежливость, нравственность, формы обращения, поведение за столом, как помочь и принять помощь товарища, поведение в общественном транспорте, кафе, театре, музее и т.д.) [4, с. 37].

Формирование этических представлений в условиях дошкольного образования происходит в систематизации образовательного процесса в ходе, которого используется совокупность форм повседневного поведения (в труде, в быту, в общении со сверстниками, взрослыми), находящие внешнее выражение моральные и эстетические нормы этого поведения.

По мнению Д.Б. Эльконина игра содержит образец будущей взрослой жизни в доступной среде для подражания ребёнку форме. Игра в этом случае не разъединяет, а объединяет «мир взрослого» и «мир детей». Именно Д.Б. Эльконин выделил компоненты игровой деятельности, которые заключаются в роли, игровых действий по реализации роли, игрового замещения предметов, реальные отношения между играющими детьми. Все эти компоненты характерны для сюжетно – ролевых игр [5, с. 78].

Именно в игре дети усваивают этические нормы и образцы поведения в обществе. Отличительной особенностью сюжетно – ролевой игры от других игр является то, что ее создают сами дети, а их деятельность в игре носит ярко – выраженный самостоятельный, творческий характер. Сюжетно-ролевая игра – это модель взрослого общества. Подражая взрослым, ребёнок становится похожим на них, примеряя их роли, он активно воссоздаёт, моделирует явления реальной жизни, переживает их.

По мнению Т.В. Безматерных сюжетно-ролевая игра одно из наиболее эффективных средств формирования этических представлений. Она, как способ познания окружающего мира, дает ребенку в яркой, доступной и интересной форме представления о том, как принято себя вести в той или иной ситуации, заставляет задуматься над своим поведением [2, с. 136].

Через творческие ролевые игры дети переживают чувства, связанные с выполняемыми ролями. В коллективных играх проявляются чувства дружбы, товарищества, взаимоуважения. В сочетании такие игры позволяют воспитателю углублять эстетические переживания у детей, сформировать нравственные качества, умение сопереживать, радоваться чужим победам, выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств, умение взаимодействовать и сотрудничать.

Таким образом, можно сделать вывод, что сюжетно-ролевая игра – эффективное средство воспитания и развития личности дошкольника. То, насколько эффективное воздействие она окажет на нравственное развитие дошкольника, зависит полностью от педагога дошкольной образовательной организации. Через игру важно формировать, прежде всего, нравственные чувства, а не только представления о должном поведении или коммуникативные навыки. В этом случае ребёнка можно научить понимать другого, сравнивать себя с другим, прислушиваться к себе и окружающим. Важно создавать игровые условия для регулирования поведения ребёнка, устанавливать связь между нравственным сознанием и нравственным поведением. Данная взаимосвязь устанавливается, когда ребёнка упражняют в нравственных поступках, ставят в ситуацию морального выбора, когда он сам делает выбор, решает проблему и находит выход. Сюжетно – ролевая игра является фундаментом закладывания этических представлений у детей старшего дошкольного возраста, в ходе которой дети сами создают и творят, используя образ, нормы поведения, перенятые по эталону от старшего поколения.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. - № 1155.
2. Безматерных Т. В. Игра — ведущая деятельность ребёнка дошкольного возраста // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014. — С. 135-137.
3. Дошкольное образование. Словарь терминов / сост. Н. А. Виноградова и др. — М.: Айрис-Пресс, 2005. — 400 с.
4. Стульник Т.Д. Этические беседы с детьми 4–7 лет: нравственное воспитание в детском саду // Пособие для педагогов и методистов, 2015. – 354с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 2009. - 360 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В КОЛЛЕДЖЕ ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ .

Пыпина Лидия Ростиславовна

Педагог-психолог,

БУ «Нишневартовский политехнический колледж»

город Нижневартовск.

Аннотация: В статье представлена первостепенная задача выпускников девятиклассников, адаптироваться при поступлении в колледж к новой для их восприятия профессионально-образовательной среде. Автор акцентирует внимание на результатах исследования адаптации абитуриентов-первокурсников, проведенных в процессе социально-психологического сопровождения их впервые месяцы обучения в колледже.

Annotation: The article presents the paramount task of graduates of the ninth-graders, to adapt when entering the college to a new professionally-educational environment for their perception. The author focuses attention on the results of the study of adaptation of first-year entrants spent in the process of socio-psychological support for their first months of schooling in college.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, адаптированность, профессионально-образовательная среда колледжа.

Key words: socio-psychological adaptation, adaptation, vocational and educational environment of the college.

Выпускники девятого класса, поступая в колледж, сталкиваются с необходимостью адаптироваться при погружении в совершенно новую профессионально-образовательную среду. Смена окружающей среды запускает механизм адаптации каждого человека, порождает необходимость в преодолении затруднений, связанных именно с новизной условий. Актуальность проблемы адаптации студентов к новым условиям профессионально-образовательной среды колледжа связана так же с разными уровнями миграции студентов, внутри города, из сельской местности в город (иной уклад жизни), из других городов (освоение нового микро социума), из других регионов нашей страны и соседних стран СНГ (климатические, языковые и культурные барьеры). Трудности адаптации могут обуславливаться и индивидуально-психологическими особенностями студентов. Социально-психологическая адаптация студента первокурсника предполагает актуализацию всех его резервных возможностей и готовность к волевому преодолению различного рода трудностей, возникающих ежедневно в новых условиях обучения. Важен психофизиологический уровень адаптации - приспособление

строения и функций организма, его органов к условиям новой профессионально-образовательной среды (режим обучения и отдыха, самомотивация к получению знаний, погруженность в учебный материал, работоспособность). А также важна социальная адаптация - как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной, профессионально-образовательной среды и результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяет характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций индивида, возможностей их достижения в социальной, профессионально-образовательной среде колледжа, с которой ему предстоит в различных формах взаимодействовать все годы обучения. Выстраивается модель стратегии поведения студента, определяющаяся отрефлексированными и не отрефлексированными средствами его регулирования. Модель адаптированного поведения предполагает возможность осознания несоответствия своих личностных ресурсов (приложенных усилий, способностей, мотивации) конкретной задаче, в результате чего становится возможна коррекция дальнейшего поведения. Максимально точная обратная связь позволит гибко реагировать на различные трудности, неизбежно возникающие в процессе адаптации. Однако адаптация может быть связана с преимущественным вовлечением механизмов психологической защиты, которые помогают определенным образом пережить сложившуюся ситуацию успеха или неуспеха. Результатом процесса адаптации является адаптированность. Некоторые психологи понятия «адаптация» и «адаптированность» рассматривают как синонимы. Так, например, А.А. Реан, А.К. Кудашев, А.А. Баранов определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [4, с.17].

Адаптированность студентов к обучению в колледже предполагает наличие следующих особенностей в поведении и деятельности студентов: удовлетворительное психологическое и физическое состояние студента в процессе учебных и внеучебных занятий в колледже; принятие студентом новых социальных ролей (студент колледжа и участник учебной группы, участник кружков, клубов, секций), уровня ожиданий и предъявляемых к нему требований, способность активно использовать происходящее в колледже как направление для самообразования, самовоспитания и успешного обучения по общеобразовательным и профессиональным программам; самореализацию личностных планов по внеурочной занятости в кружках, секциях, клубах колледжа для саморазвития. Поэтому самой важной целью социально-психологического сопровождения студентов в процессе обучения в колледже является оказание помощи и поддержки в процессе адаптации, исследование особенностей ее протекания у студентов первого курса, для выявления студентов с уровнем неполной адаптации или дезадаптации к процессу обучения. В этой связи с сентября по декабрь со студентами проводится комплекс социально-психологических мероприятий на-

правленных на психологическое самопознание, самопринятие, саморазвитие студентами для ориентации на индивидуальную траекторию когнитивного и личностно-профессионального развития, где приспособление к новым социальным ролям в колледже, принятие новых правил (усвоение прав и своих обязанностей), определения во внеурочной занятости как форме самообразования, с учетом интересов души (участие в художественных кружках, спортивных соревнованиях, в профессиональных конференциях, общеобразовательных олимпиадах) является началом пути. Далее к окончанию первого полугодия педагог-психолог проводит исследование особенностей социально - психологической адаптации каждого студента первого курса и принятию им условий обучения в профессионально-образовательной среде колледжа. И хотя проблеме адаптации студентов-первокурсников уделяется достаточно много внимания в различных исследованиях (см., например, [1]; [2]; [3]; [4]), но используемый в них диагностический аппарат применяется для частных случаев, реже используется для массовой диагностики. Для массовой диагностики 300 первокурсников проведены плановые психологические исследования : 1) выявление особенностей самочувствия, активности, настроения (опросник «САН»); 2) выявление самых значимых учебных предметов (анкета «Значимые учебные предметы»; 3) исследование состояния уровней социально-психологической адаптации (методика Александровой Э.М. «Социально- психологическая адаптация»); 4) выявление уровня эмоциональной тревожности (тест Кондаша «Эмоциональная тревожность»); 5) исследование самооценки (методика Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта «Изучение самооценки личности подростка»).

Анализ, проведенных исследований среди 300 первокурсников в двенадцати группах первого курса показал следующие результаты.

1. Таблица №1. Особенности самочувствия, активности, настроения первокурсников (опросник «САН», данные в %).

Группа	127	129	130	131	133	134	109	110	111	112	113	137	Общ.пок.
Самочувствие:													
хорошее	36	42	32	41	56	48	42	38	64	48	68	57	47%
нормальное	52	50	60	47	36	44	50	50	32	48	32	43	46%
плохое	12	8	8	12	8	8	8	12	4	4	0	0	7%
Активность:													
хорошая	12	20	8	28	32	24	24	24	32	31	28	32	24%
нормальная	76	72	76	56	64	68	72	64	68	65	68	64	68%
плохая	12	8	16	16	4	8	4	12	0	4	4	4	8%
Настроение:													
хорошее	36	48	28	48	56	48	46	42	64	52	68	52	49%
нормальное	60	48	64	48	40	44	46	50	32	44	24	44	45%
плохое	4	4	8	4	4	8	8	8	4	4	8	4	6%

По данным таб. №1, 47% первокурсников отличаются хорошим самочувствием, 52%- имеют нормальное самочувствие и 7% в сообществе первокурсников с хорошей активностью 24%, с нормальной активностью больше-68% и 8% проявляют пассивность. В сообществе первокурсников с хорошим настроением 49%, с нормальным настроением 45% и 6% с плохим настроением.

2. Результаты анкетирования выборов самых значимых учебных предметов первокурсниками, указывают, что в приоритете у студентов (от 36% до 48%) дисциплины профессионального блока, выбранной ими профессии. Среди общеобразовательных предметов студенты отдали свои предпочтения : 1) математике – на 35% (общий средний показатель); 2) физике - на 28% (общ. сред. показ.); 3) русскому языку – на 27% (общ. сред. показ.); 4) информатике - на 25% (общ.сред. показ). Особое место занимает релаксирующий предмет – физическая культура – 54% (общ. сред. показ.).

Таким образом, среди значимых учебных предметов у первокурсников: на первом месте - физическая культура (снямающий стресс), на втором - дисциплины профессионального блока (активизирующие ресурсы организма для приспособления к условиям профессионально-образовательной среды), на третьем - общеобразовательные предметы (как наиболее освоенные в школе).

3.1.Результаты исследования социально-психологической адаптации студентов первого курса (методика Александровой Э.М. «Социально- психологическая адаптация») представлены, по четырем направлениям.

По направлению Активность, эффективность учебной деятельности, по мнению мастеров производственного обучения, классных руководителей студенческих групп и самоисследованием студентов первокурсников в учебной деятельности на уроке и усвоении знаний общий средний показатель составляет 3,6б. выше, чем отметка «Удовлетворительно».

По направлению принятия, усвоения и соблюдение норм поведения в колледже, по мнению, мастеров производственного обучения, классных руководителей студенческой группы и самих студентов общий средний показатель составляет 4,1б. (на уроке) и 4,2б. (на перемене).

По направлению успешное взаимодействие, по мнению мастеров производственного обучения, классных руководителей групп и студентов первокурсников, составляет в среднем в потоке первокурсников: по шкале «внутри студенческого сообщества» -, - 4,1б.; по шкале «взаимодействие с педагогическим коллективом» как конструктивное, также этот результат подтверждает благоприятный климат взаимного сотрудничества -4,3б..

По направлению эмоциональное благополучие первокурсников, по мнению мастеров производственного обучения, классных руководителей студенческих групп и самих студентов общий средний показатель составляет 4,3 балла.

Средний общий балл, по проведенному исследованию социально – психологической адаптации в группах первого курса составляет 4,1балла, следовательно, процесс социально - психологической адаптации , по мнению

мастеров производственного обучения, классных руководителей студенческих групп и самих студентов первого курса состоялся, студенты достаточно хорошо приспособились к условиям обучения и готовы к реализации индивидуальной траектории когнитивного и личностно-профессионального развития .

3.2. Таблица №2. Уровни социально-психологической адаптации студентов первых курсов (данные в %).

Группа	127	129	130	131	133	134	109	110	111	112	113	137	Всего
Максим адапт.	20	4	44	4	60	36	8	32	48	48	68	44	34,6%
Полная адапт.	80	88	56	96	40	64	92	56	52	52	32	56	63,7%
Не полная ад.	0	8	0	0	0	0	0	12	0	0	0	0	1,7%

По данным табл. №2, 34,6% (104) студентов имеют максимальный уровень адаптации, а – 63,7% (191) первокурсников с уровнем полной социально-психологической адаптации и приняли задачи обучения в профессионально-образовательной среде колледжа с особенностями выбранной профессии. Следовательно, полностью адаптировались к условиям обучения в политехническом колледже – 98,3% (295) студентов из числа первокурсников. Среди первокурсников -1,7%(5) студентов пребывают в условном отрезке неполной адаптации (с баллами от 14,5 б. до 20,5 б. - нуждаются в повышенном внимании и продолжении индивидуальной работы по их адаптации). Причинами неполной адаптации, связанными между собой являются: 1) педагогическая запущенность, 2) пропуски занятий (и по уважительным причинам), 3) низкая учебная мотивация; 4) особенный статус семей (неблагоприятные условия для реализации основных потребностей).

4. Таблица №3. Исследование уровня эмоциональной тревожности у студентов первого курса (общ. сред. пок. в б. и в %). (тест Кондаша «Эмоциональная тревожность»).

№	Учебная	Самооценочная	Межличностная	Общая	Повышенный	Нормальный	Инфантильный
127	15	16	12	43	18	55	27
129	15	16	13	44	10	77	13
130	14	15	20	49	8	73	19
131	17	16	15	48	18	59	23
133	13	12	13	39	4	62	34
134	17	17	16	50	8	84	8
109	14	15	13	42	10	70	20
110	17	18	17	52	8	80	12
111	15	16	14	45	17	58	25
112	10	12	10	32	5	55	45
113	14	14	12	41	0	74	26
137	11	14	12	38	5	64	31
Ср.	14,3	15,2	14	43,5	9,2	67,5	23,3

По данным табл. №3 результаты исследования уровня эмоциональной тревожности у студентов первокурсников представлено по 3 тестовым шкалам.

По тестовой шкале «Учебная тревожность» средний общий показатель - 14,3 б. (граница отрезка нормы), первокурсников тревожит результат процесса обучения профессии в политехническом колледже.

По тестовой шкале «Самооценочная тревожность» средний общий показатель - 15,2 б. (норма) процесс занятия социальных ролей интересен студентам и каждый поддерживает свой определенный статус в группе.

По тестовой шкале «Межличностная тревожность» средний общий показатель - 14 б. состояние нормальной тревожности за взаимоотношения с родными и близкими у первокурсников, хотя большую ответственность за взаимоотношения студенты пока делегируют родителям.

Сумма общего среднего показателя эмоциональной тревожности в студенческих группах первого курса - 43,5 б.(в отрезке нормы).

Повышенный уровень тревожности выявлен у 9,2% студентов первого курса.

Инфантильный уровень тревожности проявили 23,3% студентов первого курса (в шести группах первого курса, что предполагает проведение коррекционной работы по развитию эмоционально-чувственного взаимодействия с другими).

У 67,5% студентов нормальный уровень эмоциональной тревожности.

5. Результаты исследования самооценки (методика Т.А.Ратанова, Н.Ф. Шляхта «Изучение самооценки личности подростка») позволяют сделать следующие выводы. 13,7%, студентов первого курса колледжа с завышенной самооценкой (не соотносят уровень своих притязаний с уровнем своих истинных способностей и возможностей, разворачивается внутренний конфликт). По общим средним показателям «Завышенная самооценка» у студентов 4х групп первого курса от 21% - до37% (выше, чем по потоку).

Для 44,4% студентов первого курса является «Заниженная самооценка», со следующими последствиями:1) непонимание своей личностной значимости студентом;2) попытки подражать «одобряемому» в узком кругу, «смелому поведению» в референтной группе, желание быть принятым в среде ровесников; 3) не осознание значимости своих личностных качеств;

Выявленные проблемы, требуют психологической коррекционной работы по повышению качеств «личностной самооценности».

43,3% студентов первого курса , осознают свои достоинства и недостатки и решают самостоятельно учебные и жизненные, выбирая одобряемые и приемлемые в социуме линии поведения.

Таким образом, выявленные особенности протекания адаптации студентов к обучению в колледже нацеливают социально-психологическое сопровождение на проведения психологической коррекционной работы по проблематике:

Оказание поддержки и проведение индивидуальных занятий по личностному саморазвитию с 5 студентами пребывающими в условном отрезке неполной адаптации (с баллами от 14,5 б. до 20,5 б.).

Проведение в мини-группах занятий с 9,2% студентов по снижению уровня эмоциональной тревожности и повышения активной жизненной позиции для 23,3% студентов с инфантильным уровнем тревожности .

Охватить комплексом коррекционной работы по осознанию индивидуальных качеств «личностной самооценности» студентов обладающих повышенной и заниженной самооценкой потока первых курсов, расширить знания студентов о личностном уровне притязаний и способах его реализации.

Список литературы:

1. Адаптация студентов Северного Кавказа в вузах г. Самары (опыт практической работы) / Березин С.В., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С. и др. Самара, 2004.

2. Бабахан Ю.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности // Психологический журнал. 2003. №6.

3. Всеволодова Н.А. Психологическая адаптация учащихся старших классов к обучению в профильном лицее: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

4. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. СПб., 2008.

5. Соловьев В.Н. Адаптация студентов к учебному процессу в высшей школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2003.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДЛЯ ПРОДУКТИВНОЙ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Минникеева Лилия Рафиковна

Новые требования к психолого-педагогической подготовке руководителей образовательных организаций вызваны теми изменениями, которые произошли в подходах к управлению российским образованием. Сегодня можно утверждать, что принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» деятельность руководителей образовательных организаций обретает новое содержание. В этом законе установлен статус руководителя образовательной организации, заявлена автономность образовательных организаций, подчеркнута необходимость демократических подходов в управлении образованием [1]. Для исполнения Закона «Об образовании в РФ» [4] разработан профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации», для определения тех необходимых требований, при помощи которых можно осуществить оценку компетенций и эффективности деятельности руководителей образовательных организаций.

Необходимость внесения коррективы в подготовку руководителей образовательных организаций связаны также с введением в Федеральных государственных образовательных стандартов, поскольку стандарт впервые определяется как форма общественного договора в образовании.

С учетом данного определения стандарта подготовка руководителей образовательных организаций должна быть направлена на выпуск специалистов, обладающих высокой квалификацией в области управления человеческими ресурсами. Особой компетенцией выпускников программ, направленных на руководство образовательной организацией, должна становиться способность разрабатывать и реализовывать образовательные стратегии, которые актуализируют понимание образования как социального блага и социальной справедливости. Это предполагает, что при обучении руководителей образовательных организаций следует обращать внимание на подготовку их к включению в управление образованием различных социальных групп, то есть отрабатывать способность к построению социального диалога и партнерства в образовании.

Психологическим проблемам в управлении образовательной организацией, рассмотрению психологических причин, лежащих в основе снижения эффективности деятельности руководителей, посвящает свои труды Кабаченко Т.С.

Личность руководителя образовательной организации в структурах управления рассматривают психологи Бодалев А.А., Кабаченко Т.С., Конаржевский Ю.А. и др. В системе управления образовательной организацией особое внимание уделяют роли руководителя такие исследователи, как Е.Н. Кишкель, В.Г.Шипунов и др. Повышению конкурентоспособности и эффективности деятельности современных образовательных организаций посвящены труды В.А. Розанова.

Процессы реформирования современной системы дошкольного образования касаются в первую очередь содержания образовательного процесса и педагогических технологий, при помощи которых осуществляется воспитание и обучение всех детей дошкольного возраста. При таком подходе суть повышения профессиональной компетенции педагогических кадров глобально определена в опережающей психолого-педагогической подготовке руководящих кадров дошкольных организаций, смысл которой не столько в насыщении руководителей ДОО психолого-педагогической информацией, сколько в развитии у них навыков оперировать этой информацией, проектировать и моделировать продуктивную управленческую деятельность.

Реализация модели психолого-педагогической подготовки руководителя в дошкольной организации предполагает, что [3]:

- руководитель ДОО станет центром проектирования инновационных образовательных практик;
- руководитель ДОО послужит фактором непрерывного профессионального развития педагогического коллектива дошкольной организации;
- руководитель ДОО как средство управления процессами развития в дошкольном образовании.

На основе вышеперечисленных условий внедрения модели психолого-педагогической подготовки руководителя дошкольным учреждением мы выделили показатели и критерии эффективности модели:

Критериальному анализу и оценке подлежат следующие аспекты деятельности руководителя дошкольной организации [2]:

1. Достижения воспитанников;
2. Содержание, методы и организация воспитания и обучения в дошкольной организации;
3. Кадровое обеспечение образовательного процесса в ДОО;
4. Руководство и управление деятельностью дошкольной организации;
5. Соблюдение социальных гарантий участников образовательного процесса.

Основные направления деятельности для обеспечения продуктивности управленческой деятельности руководителей ДОО на муниципальном уровне предполагают:

- организацию методической работы с кадрами инновационных учебных заведений;
- оказание помощи образовательным учреждениям в организации и проведении опытно-экспериментальной работы.

Если руководитель и коллектив ДОО переходит на работу в инновационном режиме - это предполагает создание новой модели психолого-педагогической подготовки, обеспечивающей переход ДОО из режима функционирования в режим развития. Задача подготовки – создание такой образовательной среды, где будет возможность реализовать творческий потенциал у любого педагога и всего педагогического коллектива.

Опыт показывает, что для продуктивности управленческой деятельности ДОО необходимо ввести экспертизу ДОО, работающих в режиме опытно-экспериментальной деятельности. Эффективность деятельности руководителя ДОО зависит от своевременно проведенной экспертизы, где результат «измеряется» позитивными изменениями, наблюдающимися в ходе образовательных процессов: в их содержании, организации, качестве, и, наконец, развитии детей. С этой целью в управлении образования необходимо создание экспертно-педагогического совета, в состав которого входят методисты и управленцы управления образования, а также педагоги и руководители дошкольных образовательных организаций.

Список литературы

1. Демурова, Е.Ю. О руководстве детским садом / Е.Ю. Демурова, Л.Ф. Островская. -М.: «Просвещение», 2013. -151 с.
2. Мизова, М.Х. Последипломная подготовка руководителя образовательной организации с позиции гуманитаризации образования / М.Х. Мизова //Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2014. - №4. - С. 176-184.
3. Немова, Н.В. Технология разработки программы обучения руководителей школ управленческой деятельности/ Н.В. Немова // Непрерывное педагогическое образование. – 2013. - №5. – С.63.
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 16.02.17).

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кислякова Ольга Петровна

*Доцент, кандидат педагогических наук,
Филиал федерального государственного казенного военного образова-
тельного учреждения высшего образования
«Военный учебно-научный центр
Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани.*

Пелевина Аллиса Петровна

*Доцент, кандидат педагогических наук,
Филиал федерального государственного казенного военного образова-
тельного учреждения высшего образования
«Военный учебно-научный центр
Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия имени профессора
Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)
Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани.*

Аннотация: в статье, О.П. Кисляковой и А.П. Пелевиной, раскрываются особенности проектирования новых педагогических технологий. Проектирование технологий основывается на использовании профессиограммы подготовки специалиста. В статье представлен алгоритм проектирования образовательных технологий, способствующий повышению их качества.

Annotation: in the article written by O. P. Kislyakova and A. P. Pelevina the peculiarities of designing a new progressive pedagogical technology are exposed. The technology is based on using a professionagram for improving specialists training. The article gives the algorithm of designing educational technologies of a required quality level.

Ключевые слова: проектирование, педагогические технологии, обучение, алгоритм.

Key words: designing, educational technologies, instruction, algorithm.

Качественная подготовка специалиста во все времена является целью подготовки специалиста, обладающего совокупностью знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств, необходимых ему для успешного выполнения функциональных обязанностей по предназначению.

Кроме того, подготовка специалиста должна предусматривать формирование у него способностей к самостоятельному приобретению, развитию и совершенствованию знаний, умений и навыков для постоянного профессионального роста не только по окончании вуза, но еще и в процессе обучения.

Достижение этих целей возможно, если образовательный процесс будет оптимизирован по ряду направлений. Основными направлениями, на наш взгляд, являются следующие: сроки обучения, перечень изучаемых дисциплин, распределение бюджета учебного времени между теоретическим и практическим курсами обучения, последовательность и системность изучения учебных дисциплин, взаимосвязь учебных дисциплин, применяемые технологии обучения и другие.

Коротко об этом можно сказать как об оптимальном решении проблемы: чему учить и как учить. Взаимосвязь и взаимозависимость составляющих этой проблемы имеет свое выражение во всех означенных направлениях.

Деятельность обучаемого и по содержанию и по форме отличается от деятельности будущего специалиста, следовательно, имеет место противоречие между содержанием, формами, условиями учебной деятельности обучаемого и усваиваемой им целостной профессиональной деятельностью специалиста.

Разрешить эти противоречия помогла разработанная нами новая технология обучения на основе профессиограммы подготовки специалиста, контекстного и культурологического подходов к обучению. Такая технология не только обеспечивает самоорганизацию, самоопределение, саморазвитие обучаемых, но и способствует формированию у них необходимых обществу и будущей профессии социальных, культурных, духовных, профессионально важных качеств человека, составляющих основу профессиональной культуры.

Возможность достижения наибольшего эффекта мы видим в моделировании предметного и социального содержания усваиваемой профессиональной деятельности в условиях контекстного обучения. Для этого спроектированная педагогическая технология ориентирована на достижение следующих промежуточных и конечных целей обучения: трансформация познавательной мотивации обучаемых в профессиональную, формирование профессиональных знаний, умений, навыков, формирование профессионально важных личностных качеств, формирование оценочных (рефлексивных) умений, формирование профессиональной культуры будущего специалиста, создание условий трансформации учебной академической деятельности в учебно-профессиональную, а в перспективе и в профессиональную деятельность.

Достижение этих целей возможно, при условии глубоких знаний преподавателем содержания и условий деятельности будущего специалиста; правильного представления о требованиях профессии к психическим, психофизиологическим, социально-психологическим личностным качествам

обучаемого; умения оценивать индивидуальные особенности обучаемых, учитывая возможные направления их дальнейшего развития, сопоставлять их с требованиями дальнейших видов профессиональной деятельности.

Алгоритм проектирования образовательных технологий заданного уровня качества, разработанный Ю.К. Черновой [1, с. 54], использован нами для профессиографического проектирования с внесением соответствующих дополнений. Алгоритм включает в себя блоки. Блок целей представляет собой определение и диагностическую постановку целей обучения, воспитания и развития. Число учебных элементов с обязательным учетом специфики обучения, уровни их усвоения, степень фундаментальности, уровень мотивации, уровень развития профессионально-важных качеств, уровень рефлексивных умений, отвечающих требованиям будущей профессии.

Следующий блок содержания – это подбор оптимального содержания для достижения поставленных целей. Вычисление планируемого объема учебной информации. Определение из профессиограммы профессионально важных психологических действий (навыков, умений) и связанных с ними психических процессов и свойств. Далее следует блок содержания с выбором средств педагогической коммуникации для достижения цели и реализации содержания, способствующих трансформации учебной деятельности академического типа в учебно-профессиональную, определением скорости усвоения учебной информации, разработкой методики измерения профессионально важных качеств, рефлексивных умений. Блок технологий увязывает в единую технологическую цепочку цели, содержание и средства педагогической коммуникации. Разработка технологии учения и обучения рассматривается в контексте профессиональной деятельности. Блок контроля - апробация профессионально ориентированной педагогической технологии и организация обратной связи для определения значений диагностируемых показателей качества, а блок коррекции – это сравнение достигнутых параметров качества технологии с планируемыми параметрами. Внедрение педагогической технологии, разработанной на основе профессиограммы и контекстного подхода к обучению в учебный процесс. И, наконец, блок управления, включающий в себя анализ причин, отклонения значений параметров качества от планируемого уровня.

При проектировании учитываются требования профессии к подготовке специалиста, поэтому преподаватель, на основе модели подготовки специалиста и профессиограммы, должен ясно себе представить: каким образом он будет опираться на соответствующие методологические, дидактические принципы обучения, какие знания и умения он будет формировать у обучаемых по дисциплине, какие знания и умения он будет формировать у обучаемых для обеспечения потребностей специальных дисциплин, какие профессионально важные качества можно формировать (развивать), какие методы и как он будет применять для формирования и улучшения личностных свойств (например, внимания, наблюдательности и др.), способов и приемов осмысления и запоминания обучаемыми учебной информации [2, с. 44].

Как известно, процесс обучения характеризуется определенным соотношением педагогических категорий: цель – средство – результат. Реальность цели зависит от правильного учета возможностей и условий ее достижения. Цели могут быть отдаленными и ближайшими, общими и частными, общественными и личными. Частные цели должны быть четко сформулированы с указанием количественных и качественных критериев, чтобы обеспечить возможность эффективной проверки хода процесса обучения и достижения поставленных целей.

По нашей технологии цель обучаемого заключается не только в усвоении знаний, умений и навыков (они необходимы, но не достаточны), но в приобретении социально-познавательного опыта, являющегося результатом учения. Он заключается в формировании умений, как умственных действий, и в овладении целостной профессиональной деятельностью. Усвоение содержания социального опыта осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности.

Учебная деятельность должна наполняться профессиональным содержанием. Следуя принципам контекстного обучения [3, с. 32], целям обучения, содержанию программного материала, условиям, в которых протекает образовательный процесс подготовки специалиста, направлениям профессиональной подготовки обучаемого проектируется педагогическая технология обучения, где можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов. Особенность заключается в том, что с ее помощью задается движение деятельности от собственно учебной к профессиональной, трансформация первой во вторую. Особое внимание обращается на принцип адекватности форм организации учебной деятельности обучаемых целям и содержанию их образования.

На протяжении всего обучения не только преподаватель, но и сам обучающийся должны осуществлять контроль процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную. Такой контроль также должен быть деятельностным: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков обучающихся на их основе, уровень сформированности отдельных фрагментов деятельности и деятельности в целом.

Так как усвоение знаний происходит в контексте будущей профессиональной деятельности, то наряду с формированием позитивной мотивации и созданием комплекса благоприятных условий для трансформации академической учебной деятельности в учебно-профессиональную, формирование личностных качеств должно стать неотъемлемым компонентом технологии обучения и сделать ее квалитативной. На современном этапе существует настоятельная общественная и, соответственно, педагогическая потребность в формировании личности с заданными качествами. Поэтому при профессиографическом проектировании квалитативной технологии обучения необходима разработка системы не только диагностических параметров учебного процесса, но и параметров, составляющих личностный потенциал

обучаемого с учетом качеств личности, предъявляемых к нему будущей профессией, и критериев качества получаемых результатов.

Сферы формирования личности и профессиональной подготовки обучаемого как и сферы его последующей профессиональной деятельности определены в профессиограмме [4, с. 134]. Следовательно, из профессиограммы выбираются те личностные качества, которые можно развить, сформировать в ходе изучения конкретной дисциплины. Методы формирования профессионально важных качеств личности обучаемого должны быть спроектированы до начала учебного процесса с учетом гарантий наперед заданного эффекта.

Каждый вид учебной деятельности проектируется с указанием способов достижения желаемого результата, усвоения учебной информации в контексте профессиональной деятельности. Прохождение учебной информации по разновидностям организационных форм учебного процесса является своеобразной маршрутной технологией, когда конкретно на каждом этапе указываются способы достижения желаемого качества

В маршрутной технологии определяется место каждой операции, что представляет собой операционную технологию, включающую в себя разработку структуры операции; определение норм времени; назначение методов и средств. Всё это для формирования позитивной профессиональной мотивации, развития профессионально важных качеств, приобщения обучаемых к гуманистическим ценностям, ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, на общую и профессиональную культуру, культурно-рефлексивного развития.

Обязательна возможность контроля и коррекции учебного процесса.

Обучение по данной педагогической технологии позволит обучаемому стать профессионалом по мере того, как он будет осваивать и развивать профессиональную деятельность, признавая профессиональные ценности, отвечая современному требованию общества – овладению профессиональной культурой.

Список литературы

1. Чернова Ю.К. Квалитативные технологии обучения: Монография. Тольятти. 1998. 149 с.
2. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей редакцией Кукушина. М. 2004. 336с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М. 1999. 75 с.
4. Чернова Ю.К., Кислякова О.П., Малыхин В.И. Профессиограмма как целезадатчик подготовки специалиста. Монография. Тольятти. 2002. 234 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

USING ACTIVE TRAINING METHODS IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS AS A MEANS OF FORMING THE LINGUISTIC COMPETENCE OF STUDENTS

Скворцова Тамара Александровна,
учитель русского языка и литературы
МОУ Школа №23 г. Черемхово, Иркутская область

В статье рассматривается сущность понятия «лингвистическая компетенция», его содержательные компоненты; даётся характеристика некоторым активным методам обучения (мозговому штурму, деловой игре, анализу конкретных ситуаций, круглому столу) с позиции формирования через них лингвистической компетенции на уроках русского языка и литературы. Автором описан опыт использования одного из методов активного обучения (круглого стола).

The article analyses the notion of "linguistic competence", its content components; a characteristic of some active learning methods (brainstorming, business game, case studies, round table) in terms of forming through them linguistic competence at the lessons of Russian language and literature. The author describes the experience of using one of the methods of active learning (round table).

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, активные методы обучения, метод мозгового штурма, метод деловой игры, метод анализа конкретных ситуаций, метод круглого стола.

Key words: linguistic competence, active learning methods, brainstorming, business game method, method of analyzing specific situations, the method of the round table.

Проблема формирования лингвистической компетенции у современных школьников является одной из значимых проблем образования. Существует большое количество различных способов формирования данной компетенции. Нами рассматривается использование активных методов обучения, которые будут способствовать формированию лингвистической компетенции на уроках русского языка и литературы.

Под лингвистической компетенцией, вслед за Быстровой Е.А., мы будем понимать результат осмысления речевого акта учащимися. Этот результат включает в себя знание основ науки о русском языке, предполагает усвоение ряда лингвистических толкований, усвоение определённых фактов о роли языка в жизни социума и индивида, благодаря чему воспитывается стабильный интерес к предмету, чувство уважения и любви к русскому языку.

Наконец, лингвистическая компетенция содержит компоненты истории науки о русском языке, о ее выдающихся представителях [2, с.14].

По мнению Черепановой Л.В., лингвистическая компетенция содержит в себе три содержательных компонента: когнитивный (умения и навыки собственно лингвистической и общепредметной составляющих), регуляторный (знания о способах рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции и умения применять их), личностно-смысловой (система ценностных ориентаций, мотивы учебно-познавательной деятельности, эмоциональная окрашенность материала). Исходя из этого, данный автор определяет лингвистическую компетенцию как единство специальных (лингвистических и учебно-языковых) и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, а также валюативных направлений и оснований учебно-познавательной деятельности, сформированной в результате изучения учащимися предмета «русский язык» и являющуюся средством формирования лингвистической компетентности [5, с. 37].

В данной статье рассмотрим вопрос о формировании лингвистической компетенции с помощью активных методов обучения на уроках русского языка и литературы. Под активными методами обучения будем понимать деятельность педагога, направленную на мотивацию учащихся к активной мыслительной и творческой деятельности. Активные методы обучения на уроках русского языка и литературы должны не просто вызывать интерес у учащихся к изучаемому предмету, но и способствовать формированию устойчивых знаний о русском языке и литературоведческих понятиях.

В наше время существует большое количество разнообразных методов обучения: игровой, проблемный, диалоговый, исследовательский, модульный и т.д. Формирование лингвистической компетенции на уроках русского языка будет способствовать целесообразное сочетание нескольких групп активных методов обучения. Соответственно учитель, приходя на учебное занятие, должен иметь хорошо разработанный план проводимого занятия с подробным описанием используемых методов активного обучения. В дополнение к этому, по мнению И.А. Александровой, должно быть разработано комплексное задание по конкретной теме, включающее целевые установки, методические рекомендации, основную литературу, проблемные задачи и задания, вопросы для самоконтроля обучающихся [1, с.69].

Метод мозгового штурма является одним из активных методов обучения, способствующих формированию лингвистической компетенции на уроках русского языка и литературы. На подготовительном этапе необходимо сформировать группы участников, затем представить участникам проблему и сценарий решения этой проблемы, на следующем этапе происходит выдвижение и развитие идей, направленных на решение данного вопроса, затем - систематизация идей, далее – критический взгляд на возможность воплощения идей в реальности, на завершающем этапе происходит разра-

ботка альтернативных идей по решению данной проблемы. В ходе мозгового штурма высказывает свою точку зрения, комментирует, спорит, дополняет, что способствует формированию лингвистической компетенции.

Действенным инструментом также является и метод деловой игры. Во время деловой игры стремление к решению проблем должно преобладать над стремлением к развитию участников. Исполнение каждым учащимся своей строго определённой роли даёт возможность повторить и закрепить уже приобретённые знания по предмету, сформулировать и выразить их в ситуации, максимально похожей на реальную. По мнению Степановой Э.Ф., динамика деловой игры способствует развитию высокой творческой активности участников игры, которая повышает эмоциональный подъём, а это, в свою очередь, является двигателем в усвоении учебного материала [3, с. 45]. Деловая игра способствует развитию ответственности за принятие коллективных решений.

Такая организационная форма познавательной деятельности как круглой стол является ещё одним из активных методов формирования лингвистической компетенции. В ходе применения данного метода учащиеся получают возможность закрепить полученные ранее знания, получить дополнительную информацию, научить культуре ведения дискуссии.

Анализ конкретных ситуаций, или технология case-study, является одним из методов обучения, способствующих формированию лингвистической компетенции. С помощью него развивается способность решения жизненных задач. Анализируя какую-либо ситуацию, обучающийся должен увидеть наличие или отсутствие в ней проблемы, определить её особенности, структуры, объяснить своё отношение к ней. С точки зрения Ханевской, такой метод направлен на практическую деятельность, имеет возможность перенесения ситуации в реальные условия, способствует взаимодействию всех участников образовательного процесса, даёт возможность проявить творческие способности [4, с. 211]. Безусловно, это всё способствует формированию лингвистической компетенции.

В целях проведения эксперимента нами был использован на занятии такой метод формирования лингвистической компетенции как круглый стол. Участниками дискуссии были 12 учащихся 8 класса, которые были разделены на две оппозиционных группы. Участникам «круглого стола» предлагалось оценить все положительные и отрицательные стороны заимствованной лексики в русском языке. На завершающем этапе участники вспомнили цели, поставленные в начале урока, было резюмировано выступление каждой группы, сформулировано итоговое мнение, озвучены версии, не нашедшие ложного освещения в ходе дискуссии, дано задание для самоподготовки, проведено оценивание работы групп и каждого участника. С помощью участия в данной игре учащиеся получили возможность выстраивания логически основанных точек зрения, показали умение доказывать эти точки зрения, приводить аргументы, находить новые пути решения, составлять связных текст, слушать и слышать собеседника, работать в команде.

В дальнейшей работе планируется детальное рассмотрение каждого из активных методов обучения, направленных на развитие лингвистической компетенции на уроках русского языка и литературы, а также его практическая апробация.

Список литературы

1. Александрова, И.А. Активные методы обучения как средство формирования мотивации учащихся на уроках русского языка и литературы [Текст] / И.А. Александрова // На путях к новой школе. – 2016. - №3. – С. 69-72.

2. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках [Текст] / Е. А. Быстрова // Русская словесность. - 2003. - № 1.э – С. 14-17.

3. Степанова, Э.Ф. Деловые игры и их значение в профессиональной подготовке студентов [Текст] / Э.Ф. Степанова // Успехи современного естествознания. – 2005. - № 9. – С.45-46.

4. Ханевская, Г.В. Кейс-стади как вид современных педагогических технологий в физической культуре [Текст] / Г.В. Ханевская // Символ науки. – 2016. - №5-2 (17). – С. 210-212.

5. Черепанова, Л.В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной образовательной школе (теоретические основы) [Текст]: автореф.дис. на соиск.учен.степ. докт.пед.наук. / Л.В. Черепанова. – Москва. – 2005. – 58 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Фалей М.В.

К.п.н., доцент

Сахалинский государственный университет

г.Южно – Сахалинск

Князева Е.К.

Студентка 4 курса направления подготовки

«Психология и педагогика образования»

Сахалинский государственный университет

г. Южно – Сахалинск

Аннотация. Экспериментирование детей дошкольного возраста способствует формированию словесно-логического мышления; становление познавательных интересов; развитию продуктивной и творческой деятельности; расширению взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром; становление элементарного планирования и прогнозирования.

Annotation. Experimenting children of preschool age contributes to the formation of verbal-logical thinking; the formation of cognitive interests; develop-

ment of productive and creative activity; widening the interaction of older preschoolers with the world around them; the formation of elementary planning and forecasting.

Ключевые слова: экспериментальная деятельность, исследовательская деятельность, исследовательская активность, экспериментирование.

Key words: experimental activity, research activity, research activity, experimentation.

В настоящее время активно происходит процесс качественного обновления образования, усиливается его культурологический, развивающий, личностный потенциал. Современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательной-деятельностной самореализации, к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем.

Дошкольное образование призвано обеспечить саморазвитие и самореализацию ребенка, способствовать развитию исследовательской активности и инициативы дошкольника. Научный поиск эффективных средств развития исследовательской активности дошкольников представляет актуальную проблему, требующую теоретического и практического решения.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта в систему дошкольного образования меняются требования и к самому воспитателю, к методам обучения и воспитания дошкольников.

Различные формы исследовательской деятельности активно внедряются в образовательный процесс дошкольных учреждений. При этом исследовательская деятельность дошкольников выступает как современная образовательная технология, функционально позволяющая реализовать специфическое содержание образования, ориентированное на развитие субъектной позиции дошкольников, которая обеспечивает готовность к школе.

Среди возможных средств развития исследовательской активности дошкольников особого внимания заслуживает детское экспериментирование, которое позволяет сформулировать исследовательскую активность ребенка; способствует формированию словесно-логического мышления; становление познавательных интересов; развитию продуктивной и творческой деятельности; расширению взаимодействия старших дошкольников с окружающим миром; становление элементарного планирования и прогнозирования [1, 83].

Использование экспериментов в исследовательской деятельности детей дошкольного возраста обосновали в своих исследованиях А.В. Запорожец, А.И.Иванова, Л.С.Игнаткина, Н.Н.Кондратьева, В.И. Логинова, С.Н.Николаева, Н.Н.Поддъяков, П.Г.Саморукова, Н.А.Рыжова.

В.И. Логинова считает, что эксперимент – это преобразование жизненной ситуации предмета или явления с целью выявления скрытых, непосредственно не представленных свойств объектов, установления связей между ними, причин их изменения [4,12].

Следовательно, под экспериментальной деятельностью понимается совместная деятельность взрослого и ребенка, направленная на решение познавательных задач, возникающих в процессе учебной деятельности, в повседневной жизни, игре, труде, то есть, в процессе познания мира.

Экспериментальная деятельность дошкольников имеет следующие преимущества:

Во-первых, деятельность дошкольников является важнейшим средством удовлетворения естественной детской любознательности, пытливости, потребности «докопаться» до сути причин природных явлений.

Во-вторых, эксперименты рассматривают как элементы развивающего обучения, применяемые в работе с дошкольниками, поскольку экспериментальная деятельность предполагает активное познание ребенком окружающей действительности, тех закономерностей, которые ей присущи.

В-третьих, в процессе проведения экспериментов, раскрывая для себя причины тех или иных явлений в природе, дети подводятся к суждениям, умозаключениям, что способствует развитию их мыслительных процессов и операций, в эксперименте ребенок получает знания не как готовый факт, а как результат, приобретенный в процессе деятельности. Кроме того, эксперименты способствуют развитию речи, т.к. детям надо довольно четко и понятно для окружающих формулировать свои вопросы, суждения, выводы [2, 86].

В-четвертых, в процессе экспериментирования совершенствуются познавательные умения, познавательный интерес, способность понимать последствия поступков и осознавать важность соблюдения правил и норм поведения в природе, что позволяет детям творчески применять полученные знания и умения в повседневном общении с природой. Ребенок накапливает нравственно – ценностный опыт, это придает его деятельности гуманный характер, повышается уровень экологической воспитанности. Развитие элементарных естественнонаучных представлений играет важную роль в подготовке ребенка к школе.

В-пятых, детское экспериментирование помогает педагогам развивать у детей наблюдательность, любознательность, сформировать трудовые навыки, научить четко выражать свою мысль, а также планировать и анализировать свою деятельность, отбирать и готовить материалы и инструменты. Во время проведения опытов постоянно возникает необходимость считать, измерять, сравнивать, определять форму и размеры – все это способствует формированию элементарных математических представлений.

Вопрос о включении дошкольников в исследовательскую деятельность, в частности, в экспериментирование, ставился учеными достаточно давно. После прошедшего в 1924 году 3-го съезда по дошкольному воспитанию одним из основных принципов работы с детьми выдвигается принцип активности и деятельность дошкольников предлагается строить на основе исследовательских методов.

Для того что бы правильно организовать эксперименты необходимо знать их структуру и технологию организации и проведения.

В структуре экспериментальной деятельности выделяют следующие компоненты:

1. Принятие или выдвижение детьми познавательной задачи.
2. Ее анализ и выдвижение предположений о возможном течении явления и его причинах.
3. Отбор способов проверки.
4. Проверка предположений.
5. Формулировка выводов.

Детское экспериментирование имеет свои особенности, отличающие его от экспериментирования школьников и, тем более, от научно-исследовательской работы взрослых:

1. Генетическое родство детского экспериментирования с игрой, а также с манипулированием предметами, служащими у детей наиважнейшими способами познания мира.

2. Детское экспериментирование свободно от обязательности. Нельзя заставить ребенка ставить опыты. Во время любого эксперимента у ребенка должно сохраняться ощущение внутренней свободы.

3. Как и при игре, не следует жестко регламентировать продолжительность эксперимента. Если ребенок работает с увлечением, не стоит прерывать его занятия только потому, что истекло время, отведенное на эксперимент по плану. В то же время, если интерес к эксперименту не возник или быстро пропал, его можно прекратить ранее запланированного срока. Исключения составляют те опыты, в которых прекращение работы наносит вред животным и растениям. Так, всегда надо доводить до конца посадку и пересадку растений, уход за животными уголка природы, возвращение животных в природу на то место, откуда они были взяты. Как правило, в таких опытах принимают участие старшие дошкольники, у которых чувство долга уже сформировано. Работа с живыми объектами дает для этого богатейшие возможности.

4. В процессе детского экспериментирования не следует жестко придерживаться заранее намеченного плана. Можно разрешать детям варьировать условия опыта по своему усмотрению, если это не уводит слишком далеко от цели занятия и не наносит вреда живым организмам. Следует радоваться открытиям своих воспитанников, одобрять их попытки мыслить самостоятельно, создавать в группе творческую атмосферу.

5. Дети не могут работать, не разговаривая. Многие психологи, начиная с Ж. Пиаже, показали следующую закономерность: в тот период, когда в процессе становления психики ребенка наглядно-образное мышление начинает заменяться словесно-логическим и когда начинает формироваться внутренняя речь, дети проходят стадию проговаривания своих действий вслух. Эта стадия приходится как раз на старший дошкольный возраст. По

этой причине дошкольникам трудно работать без речевого сопровождения. Они мыслят именно в такой форме.

Кроме того, потребность поделиться своими открытиями, выяснить, нет ли у других чего-либо нового и интересного, является естественной потребностью любого творчески работающего человека, независимо от его возраста.

Из сказанного вытекает вывод: при организации экспериментов в ДОУ необходимо специально создавать условия, способствующие общению детей друг с другом, их раскрепощению.

6. При проведении экспериментов нужно учитывать индивидуальные различия, имеющиеся между детьми. Так, у одних склонность к экспериментированию выражена очень сильно, у других почти отсутствует. Имеет смысл позволять интересующимся экспериментировать чаще, поскольку лишение детей, обладающих «исследовательской жилкой», возможности постоянно встречаться с новым оказывает на них неблагоприятное влияние. Детей без особых склонностей к исследовательской работе можно привлечь к зарисовке происходящих изменений с объектами в дневниках наблюдений или другой работе.

7. Не следует чрезмерно увлекаться фиксированием результатов экспериментов, несмотря на огромную пользу фиксации результатов экспериментирования. Необходимость регистрировать увиденное является дополнительной нагрузкой для ребенка. Кроме того, не все дошкольники способны осознать смысл этой процедуры. Большинство из них еще не созрели для восприятия значения условных знаков. В руках умелого педагога данная форма работы доставит детям большую радость, но при насильственном использовании ничего, кроме вреда, не принесет.

8. Следующий важный момент, который необходимо учитывать, – это право ребенка на ошибку. Невозможно требовать, чтобы ребенок всегда совершал только правильные действия. Дошкольники, даже старшие, только начинают осваивать вербальный способ познания, поэтому зачастую указания и объяснения взрослых они не воспринимают [3, 116].

Разновидностью экспериментов являются опыты. Вопросы о сущности, структуре, значении опытнической деятельности как метода ознакомления дошкольников с миром природы и в целом как метода обучения были поставлены в истории русской педагогики еще в конце XIX столетия такими известными классиками русской педагогики, как П.Ф.Каптерев и А.Л.Герд. В современной дошкольной педагогике использование опытнической деятельности в детском саду рассматривается как введение элементов развивающего обучения в работу с дошкольниками [5, 87].

Все опыты, проводимые дошкольниками, можно разделить на три категории:

Для занятий детей экспериментированием с целью формирования

1. Опыты с предметами неживой природы (песок, вода, глина и т.д.).

2. Опыты с растениями (направлены на выяснение свойств растения как живого организма – питание, дыхание, движение и т.д.).

3. Опыты с животными (направлены на выяснение специфики действия органов чувств (чем питается, хорошо ли слышит и т.д.).

Таким образом, экспериментальная деятельность дошкольников выступает как современная образовательная технология, ориентированная на развитие субъектной позиции дошкольников, является важнейшим способом познания мира, формирующая готовность ребенка к обучению в школе.

Список литературы:

1. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2005. 192 с.

2. Дыбина О.В. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. М.: ТЦ «Сфера», 2005. 180 с.

3. Менщикова Л.Н. Экспериментальная деятельность детей 4-6 лет: из опыта работы. Волгоград: Учитель, 2009. 120 с.

4. Прохорова Л.Н. Методические рекомендации: организация экспериментальной деятельности дошкольников. М.: АРКТИ, 2008. 213 с.

5. Тимофеева Л.Л. Метод проектов в ДОУ // Управление в ДОУ. 2011. № 3. С. 22.