

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

Учёный

ежемесячный научный журнал



2

2014

Часть V

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (61) / 2014

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе eLibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Кайнова Галина Анатольевна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

На обложке изображен выдающийся русский мореплаватель и ученый Иван Федорович Крузенштерн (1770–1846).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамова В.Ю.

Подготовка бакалавров к педагогической работе в системе профильного обучения 709

Алиева Ш.Г.

Социальное развитие дошкольников..... 711

Андреева К.А.

Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью 715

Анкваб М.Ф.

Профессиональное общение как составляющая коммуникативной компетентности..... 718

Ахмедова Х.О.

Целенаправленное и дифференцированное использование педтехнологий — залог успеха 722

Балин А.В.

Использование инновационных методов в образовании 724

Богданова М.А., Михайлова О.И.

Общешкольный информационно-творческий новогодний проект «Олимпийские приключения Нового года» 726

Сухоруков Д.В., Бойков А.Е.

Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса..... 730

Борисов В.В., Борисова С.В.

Культура профессионального мировоззрения как характеристика личностной культуры учителя технологий 732

Бочкарева О.В., Снежкина О.В., Сироткина М.А.

Формирование профессиональных умений на занятиях по математике 735

Букреева С.Н., Мухортова И.И.

Современный урок как основополагающий компонент в образовательном процессе XXI века 738

Буркина В.А., Титова Е.И.

Методика работы с аномальными задачами ... 740

Бутко С.С.

Формирование познавательной активности как основополагающего педагогического условия обучения слабослышащих младших школьников иностранному языку 742

Гарькин И.Н., Гарькина И.А.

Профориентационная работа на примере реализации проекта «Стройкадры» в г. Пенза 744

Голубева Р.Ю.

Особенности информационного управления учебными заведениями 746

Джаббарова Т.Б.

Роль умственного воспитания в формировании педагогического мышления 749

Дядинчук Т.Г.

Особенности развития эмоциональной сферы ребенка в художественной деятельности 752

Ерофеева Т.Н.

Описание педагогического опыта по формированию навыков выразительности чтения у младших школьников посредством упражнений развивающего характера 753

Жидкова А.Е., Титова Е.И.

Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения 756

Жужжалов В.Е., Баранова О.А.

Современные требования к подготовке инженерных кадров 757

Земскова Ю.А. Опыт работы по обучению дошкольников правилам дорожного движения 760	Мануйлова Г.Р. Выявление условий здоровьесберегающей деятельности студентов-первокурсников педагогического вуза 792
Илакавичус М.Р. Итоги теоретического этапа мониторинга адресности и востребованности образовательных практик неформального образования взрослых в странах СНГ 762	Митина Н.А., Нуржанова Т.Т. Современные педагогические технологии как средство интенсификации учебного процесса в высшей школе 794
Ищук В.В. Модель профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного и проектного обучения 765	Митина Н.А. Международное сотрудничество как условие повышения качества высшего образования в Казахстане..... 797
Калашников Г.О., Шатилова А.В., Скляренко С.А. Методика проведения контроля знаний студентов по курсу «Прикладная механика», обучающихся дистанционно..... 770	Набиев И.М. Перспективы дистанционного образования ... 799
Константинова Т.Л., Прокопьева С.Н. Роль междисциплинарной экономической олимпиады в становлении бухгалтера-аналитика (на примере опыта организации и проведении междисциплинарной олимпиады кафедры «Бухгалтерский учет и финансы» экономического факультета ФГБОУ ВПО «Якутская ГСХА»)..... 771	Набиева Ш.З. Пути развития интеллектуальных способностей учеников начальных классов на уроках родного языка 802
Копылова Н.Г., Белоножкина Н.И. Здоровьесберегающий потенциал психофизиологических методов активизации познавательной деятельности..... 773	Новикова Ю.А. Особенности воспитания в неблагополучных семьях 804
Куимова Е.И., Куимова К.А., Ячинова С.Н. Формирование мотивационной составляющей обучения на примере изучения дифференциальных уравнений 775	Овчаренко З.П. О феномене «чувства языка» и проблеме его развития при обучении языку..... 807
Леонов В.В., Коростелева Н.А., Володина Е.Г., Краснов А.М. Толерантность преподавателей высшей школы по отношению к студентам-инвалидам при интегрированном обучении 777	Омельчук А.В. Структурный анализ профильной учебы старшеклассников по специальности «художественная обработка материалов»..... 810
Литвинова О.В., Шенбергер И.А., Фомичева И.Б. Проектная деятельность учащихся на уроках и во внеурочное время 781	Оринина Л.В. Основные аспекты формирования социокультурной среды университета средствами воспитательной деятельности 813
Майборода Н.А. Ручной труд в детском саду 785	Павлова Л.В., Савинова Е.Ю. Методические приемы по формированию адекватной самооценки у учащихся как метапредметного результата: из опыта работы МБОУ г. Астрахани «НОШ № 19» 815
Мальгин В.Е. Образовательная среда учреждения дополнительного образования детей в условиях закрытого административно-территориального образования..... 787	Пазыркина М.В., Соловьев А.В. Формирование компетенции здоровьесбережения будущих педагогов 818
Мамедова И.М. Эстетическое воспитание школьников..... 790	Пахотина С.В., Цаликова И.К. Разноуровневые задания как средство оценивания в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах педагогического вуза 820
	Петухова А.Д. Реализация проекта «О чистоте на планете беспокоятся дети!» 828
	Полуднякова Н.А., Вильцина С.А. Использование психоэмоциональных методов активизации познавательной деятельности на уроках русского языка и литературы 830

Попов В.А., Вербецкая А.С.

Употребление психоактивных веществ учащейся молодежью. Терминологический аппарат 832

Пригожина К.Б., Сизова Ю.С.

Интегративно-поэтапный подход к формированию грамматической компетенции при обучении иностранному языку 835

Раббимова Ф.Т., Алмаматова З.Х.

Воспитание и развитие учащихся VI–VII классов в процессе обучения биологии 840

Рассказова Ж.В.

Формирование исследовательской компетентности обучающихся в условиях общеобразовательной организации средствами интерактивного обучения 843

ПЕДАГОГИКА

Подготовка бакалавров к педагогической работе в системе профильного обучения

Абрамова Вера Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Одним из приоритетных направлений образовательной политики является создание системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы. Как указано в Концепции профильного образования, «профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [1]. В современных условиях осуществления перехода среднего полного образования на профильное обучение требуется подготовка учителя безопасности жизнедеятельности, готового к работе в системе профильного обучения, обладающего методическими компетенциями в данной области.

При разработке курса «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» были учтены основные виды методической деятельности будущего учителя безопасности жизнедеятельности, среди которых значение имеет методическая готовность выпускника к работе в профильных классах по предмету. Актуальность развития профессиональных качеств у будущих специалистов в настоящий момент обусловлена развитием на рынке труда новых требований к ним. В связи с этим одной из задач высших учебных заведений является формирование теоретической базы для построения методической подготовки педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности [2]. На 4 курсе бакалавриата многие студенты, выходя на производственную практику, сталкиваются с проблемой методической готовности к работе в профильных классах по безопасности жизнедеятельности [3]. Так, из 10 школ г. Санкт-Петербурга, в которых студенты проходили производственную практику, 7 школ были профильными, а из них 3 школы имели оборонно-спортивный профиль. Поэтому в курсе «Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности» были предложены и разработаны лекционные и практические занятия по теме «Профильное

обучение безопасности жизнедеятельности в общеобразовательной школе», на которых бакалавры знакомятся с основными целями и задачами профильного образования; овладевают методикой профильного обучения; проектируют элективные курсы оборонно-спортивного профиля.

На лекционных занятиях студенты знакомятся с теоретическими основами профильного обучения: целями и задачами профильного обучения; принципами и функциями профильного обучения; моделями профильного образования. Целями профильного обучения являются обеспечение углубленного изучения отдельных учебных предметов по программам общего образования; создание условий дифференциации содержания обучения старшеклассников с возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ; расширение возможностей социализации учащихся; обеспечение условий для их жизненного и профессионального самоопределения, формирование готовности к сознательному выбору будущей профессии [4; 5].

Профильное обучение рассматривается как многостороннее комплексное средство повышения качества, эффективности и доступности общего образования. Оно имеет свою специфику: изменяется структура, содержание, организация образовательного процесса, усиливается дифференциация обучения. Дифференциация обучения учитывает интересы, склонности и способности обучающегося, создает возможности для ориентации образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами, расширяет возможности построения обучающимся индивидуальной образовательной траектории.

Основными принципами профильного обучения учащихся являются: *принцип вариативности и альтернативности*, которому соответствует построение учебных программ, технологий обучения и учебно-методического обеспечения учебного процесса в профильных классах; *принцип последовательности и непрерывности*, состоящий в последовательной дифференциации учащихся соответственно их интересам, способностям.

С методических позиций переход на профильное обучение рассматривается как осуществление дифференциации образования с точки зрения построения новой дидактической системы мотивации и организации индивидуализированного обучения учащихся. Профильное обучение представляется возможным рассматривать как систему организации среднего образования, при которой в старших классах обучение проходит по разным программам (профилям) с преобладанием тех или иных предметов.

В «Концепции профильного образования» выделены следующие модели организации профильного обучения: *модель внутришкольной профилизации*, при этом школа может быть однопрофильной (реализовывать только один из избранных ею профилей) или организовывать на старшей ступени несколько профилей, т.е. быть многопрофильной; *модель сетевой организации* осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных учреждений.

Теоретические знания, приобретенные студентами на лекционных занятиях, являются необходимой предпосылкой и базой для эффективного освоения и закрепления практических навыков. На лабораторных занятиях по курсу студенты знакомятся с документами в области развития образования: «Концепция модернизации российского образования на период до 2010г.», «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования» (2004). Анализ данных документов позволяет студентам самостоятельно определить профильное обучение безопасности жизнедеятельности как систему обучения, направленную на развитие специальных способностей учеников и дальнейшее развитие у них интереса к безопасности жизнедеятельности как области профессиональной деятельности.

Знакомясь с концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, студенты обращают внимание на возможность введения нескольких профилей, среди которых и оборонно-спортивный профиль. Данный профиль складывается из курсов трех типов: базовые общеобразовательные предметы; профильные общеобразовательные предметы и элективные курсы (курсы по выбору).

Студенты знакомятся с методикой организации элективных курсов, входящих в состав оборонно-спортивного профиля. Перечень и содержание элективных курсов определяются самой школой, реализуются за счет школьного компонента учебного плана. Работа элективных курсов призвана удовлетворить образовательный запрос (интересы, склонности) ученика. На лабораторных занятиях студенты определяют функции элективных курсов: изучение проблем современности; ознакомление с особенностями будущей профессиональной деятельности; дополнение и углубление базового предметного образования; совершенствование навыков познавательной, организационной деятельности. Студенты выявляют возможности технологий для решения профессиональных

задач, оценивают и выбирают необходимые средства при организации профильного обучения [6]. Обращается внимание на то, что элективные курсы являются обязательной составной частью индивидуального учебного плана ученика, и выполняют задачи поддержки профильного курса. Изучив теоретические аспекты данного вопроса, студенты приступают к проектированию элективного курса оборонно-спортивного профиля.

При составлении программы элективного курса студенты соблюдают следующие методические требования:

- курс должен быть построен так, чтобы он позволял использовать активные формы организации занятий, информационные, проектные формы работы;
- курс должен способствовать укреплению положительной мотивации, развитию интереса;
- содержание курса не должно дублировать содержание предмета ОБЖ, а должно базироваться на оригинальном материале, выходящем за рамки школьной программы.

Тематика и содержание элективных курсов должны иметь социальную и личностную значимость; способствовать социализации и адаптации, предоставлять возможность для выбора индивидуальной образовательной траектории; поддерживать изучение предмета ОБЖ; обладать значительным развивающим потенциалом; способствовать развитию общеучебных, интеллектуальных и профессиональных умений и навыков. При планировании и подготовке занятий по элективному курсу следует использовать краеведческий материал, учитывать географические особенности района, его промышленную структуру и опасные хозяйственные объекты.

При проектировании, студенты выбирают разнообразные методы и формы обучения, используемые на элективном курсе. Обращают внимание на то, что ведущими методами элективных курсов являются практические методы, способствующие формированию умений и навыков учащихся; проблемно-поисковые, стимулирующие познавательную активность учащихся. Особое место отводят практическим занятиям, на которых учащиеся отрабатывают навыки безопасного поведения. Разработанные самостоятельно проекты элективных курсов, студенты представляют на лабораторном занятии. Студентами были разработаны следующие программы элективных курсов по оборонно-спортивному профилю: «Спасательное дело», «Введение в туризм», «Терроризм и безопасность», «Социальная безопасность», «Пожарная безопасность» и другие. Основной проблемой для студентов явилось определение тематики элективных курсов, так как они иногда подменяли их внеклассными кружковыми занятиями, объяснить это можно недостаточностью методических знаний по организации внеклассных занятий (данная тема изучается позже). Такие ошибочные работы обсуждались и корректировались, студентами проводился сравнительный анализ элективных курсов, факультативов, кружков по предмету. В отличие от факультативов и кружковых за-

ятий, формирующих предметные компетенции, элективные курсы позволяют показать прикладную направленность предмета, формировать компетентность ученика в области безопасности жизнедеятельности и содействовать его профессиональному самоопределению.

Таким образом, исходя из целей и функций профильного образования, студенты приходят к выводу, что методически грамотно построенный элективный курс способствует саморазвитию личности ученика, что и является в настоящее время приоритетной задачей учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Концепция профильного образования на старшей ступени общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. - № 3. - с. 3–16.
2. Попова Р. И. Развитие содержания понятия «Методическая система подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности» // Теория и практика общественного развития. 2013. — № 11 — с. 170–173.
3. Костецкая Г. А. Учебно-производственная практика в профессиональной подготовке специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности / Научное мнение: научный журнал [Текст] / Санкт-Петербургский университетский консорциум. — СПб., 2012. — № 4. — с. 71–75.
4. Киселева Э. М., Попова Р. И. Структурно-содержательная характеристика вариативного модуля подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2012. — № 5. — С. 151–158.
5. Станкевич П. В. Теория и практика подготовки бакалавров в системе многоуровневого естественнонаучного образования. Текст.: Монография / П. В. Станкевич. СПб.: Издательство «ТЕССА», 2006.
6. Соломин В. П. Гуманитарные технологии как инновации в образовании // Вестник Томского педагогического университета. 2011. № 4 (106). С. 124–128

Социальное развитие дошкольников

Алиева Шахла Гасым гызы, кандидат педагогических наук, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

В статье раскрывается сущность социального развития дошкольника, его включение в систему общественных отношений. Описывается процесс социально личностного развития дошкольников, который включает различные виды деятельности, отличаются выдвигаемые требования, реализуемые в дошкольных образовательных учреждениях и обязательный минимум содержания программы (проекта стандарта дошкольного образования), разъясняются задачи, стоящие перед педагогами.

This article deals with content of the social development of the pre-school pupils, their including of the public relations. Process of the social-personal improvement, wich includes various types of activities is described in the article. Requirement realized in pre-school proqrammes (standards of the pre-school education), teachers aims are discussed in the article, too.

Социальное развитие (социализация) — процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений, который состоит из:

- трудовых навыков;
- знаний;
- норм, ценностей, традиций, правил;
- социальных качеств личности, которые позволяют человеку комфортно и эффективно существовать в обществе других людей, развитие толерантности сознания родителей, педагогов и детей.

Социально-педагогическая деятельность в условиях дошкольных образовательных учреждениях — это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния, помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Социально-педагогическая деятельность в условиях дошкольных образовательных учреждениях — это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния, помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Основные структуры личности закладываются в первые годы жизни, а значит, на семью и дошкольные учреждения возлагается особая ответственность по воспитанию поло-

жительных качеств у подрастающего поколения. Одним из основных направлений работы дошкольных образовательных учреждений является социально-личностное воспитание дошкольников. Дети развиваются наилучшим образом тогда, когда они являются субъектами собственного обучения.

Исходя из этого, мы ставим перед собой цели, которые позволяют развить у каждого ребенка:

- творческое начало, воображение, изобретательность;
- умение договариваться, взаимодействовать друг с другом;
- способность к критическому мышлению и умение делать самостоятельный выбор;
- способность ставить проблемы и находить их решение;
- равнодушие к проблемам общества, страны, окружающей среды.

Процесс социализации начинается у человека в детстве и продолжается всю жизнь.

Для качественного развития процесса социализации выделяются следующие направления:

- работа с детьми;
- взаимодействие с родителями;
- работа с педагогами.

При этом в работе с детьми особое внимание надо обратить на следующие аспекты:

- адаптация детей раннего возраста;
- совместные игры, направленные на понимание эмоций (чувств) в старшем дошкольном возрасте;
- выявление структуры и коррекция межличностных отношений в подготовительных группах.

В силу малого жизненного опыта ребенок понимает социальный мир по-своему. Вот некоторые особенности восприятия окружающего мира детьми:

Дети очень наблюдательны и любознательны. Многие замечают. Задают вопросы. Иногда сами делают умозаключения и не обязательно правильные. Особенно трудно детям оценить поведение людей: взрослых и детей. Например, мама ругается с соседями, не сдержанна в выражениях и дочка поступает точно также, так как считает, что поступает верно. Социальный опыт приобретает ребенком в общении. Общение предполагает понимание людьми друг друга. В каждой группе детского сада разворачивается сложная картина детских отношений. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют, помогают друг другу. Все эти отношения остро переживаются детьми.

С детьми раннего возраста, как в младших группах детского сада, так и в других возрастных группах должны использоваться:

- адаптационные игры, помогающие на телесно-предметно-игровом уровнях формировать доверительные взаимоотношения детей со взрослыми, вызывать интерес к действиям взрослого, учить ориентироваться в игровом помещении, обмениваться со сверстниками игровыми действиями и предметами;

— а также игры, направленные на социальное развитие, формирующее эмоциональный контакт со взрослыми и сверстниками и вызывающие положительные эмоции к партнеру по игре.

Учитывая, что ребенок проводит большую часть времени в детском саду, очень важно, чтобы его окружали доброжелательные, отзывчивые, чуткие, внимательные педагоги. В связи с этим, необходимо придавать важное значение психопрофилактической работе, в рамках которой должны организовываться как индивидуальные, так и групповые беседы.

Процесс социально-личностного развития дошкольников включает различные виды деятельности:

— игровая деятельность — дает ребенку почувствовать себя равноправным членом человеческого общества. В игре у ребенка появляется уверенность в собственных силах, в способности получать реальный результат.

— исследовательская деятельность — дает возможность ребенку самостоятельно находить решение или опровержение собственных представлений.

— изобразительная деятельность — позволяет ребенку с помощью работы, фантазии вжиться в мир взрослых, познать его и принять в нем участие.

— предметная деятельность — удовлетворяет познавательные интересы ребенка в определенный период, помогает ориентировать в окружающем мире.

— наблюдение — обогащает опыт ребенка, стимулирует развитие познавательных интересов, рождает и закрепляет социальные чувства.

— коммуникативная деятельность — объединяет взрослого и ребенка, удовлетворяет разнообразные потребности ребенка в эмоциональной близости с взрослым, в его поддержке и оценке.

— проектная деятельность — активизирует самостоятельную деятельность ребенка, обеспечивает объединение и интеграцию разных видов деятельности.

— конструктивная деятельность — дает возможность формировать сложные мыслительные действия, творческое воображение, механизмы управления собственным поведением.

Таким образом, каждый вид деятельности вносит вклад в процесс социально-личностного развития дошкольников.

Как происходит социально-личностное развитие детей?

Основная работа по данному направлению осуществляется в течении всего времени пребывания детей в детском саду. Совместная деятельность педагога с детьми начинается с утреннего кругового сбора, где он устанавливает эмоциональный контакт, обогащает словарный запас, учит детей взаимодействию друг с другом, каждому ребенку предоставляется возможность высказаться о прошедших значимых событиях, о накопленной информации по выбранной теме. Очень важный момент на сборе — это дидактическая часть, здесь дети вместе с педагогом планируют свою деятельность в центрах активности. В центрах активности они взаимодействуют друг

с другом: общаются, конфликтуют, учатся договариваться, планируют дальнейшую деятельность, все это ведет к достижению поставленной цели.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что такая организация образовательного процесса с детьми в виде совместной деятельности с взрослыми способствует социально-личностному развитию каждого ребенка. Дети становятся более раскрепощенными и самостоятельными, целеустремленными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым, способными к взаимопониманию и сотрудничеству. У детей формируется способность совместно принимать решения и следовать их выполнению.

В настоящее время социализации уделяется особое внимание. Социально-личностное развитие и воспитание дошкольников является одним из основных компонентов проекта Государственного стандарта по дошкольному образованию. Для качественного развития социализации детей важным аспектом является микроклимат группы. В свою очередь, для улучшения микроклимата необходимы выявление и коррекция межличностных взаимоотношений. Уже в средней группе детского сада у ребят формируются достаточно прочные избирательные отношения друг к другу. В силу этого дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы, другие менее. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются детские отношения, зависит последующий путь личностного и социального развития человека.

Следующим важным аспектом в работе с детьми является качественное развитие эмоций. Эмоции играют важную роль в регуляции детской деятельности, в становлении ценностных ориентаций и отношений. Положительные эмоциональные состояния — это основа доброжелательного отношения к людям, готовности к общению. И напротив, отрицательные эмоциональные состояния могут послужить причиной озлобленности, зависти, страха.

На занятиях с детьми происходит их знакомство с эмоциями. Мы учимся различать эмоции по определенным признакам (например, глаза широко раскрыты, брови приподняты, рот приоткрыт — чувство страха и т. д.).

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в дошкольных учреждениях, показывает, что педагоги-практики, работая по новым воспитательно-образовательным программам, какими бы хорошо разработанными и обеспеченными они не были, испытывают значительные трудности в реализации именно направления социально-личностного развития детей. На наш взгляд причины этого сводятся к следующему:

Во-первых, человек изменяется вместе с окружающей действительностью, но совсем не так стремительно, как мир. Взрослые, даже понимая, что в новых условиях надо менять свой образ жизни, свои ценности, стиль деятельности, далеко не всегда в состоянии это сделать. Подра-

стающее же поколение воспринимает реалии жизни как данность. В этом различии взрослых и детей, видимо, кроется сегодня самая большая проблема. Ибо воспитывать должны взрослые, среди которых большинство не вписываются органично в современную жизнь.

Во-вторых, социально-личностное развитие детей — процесс сложный, противоречивый и носит комплексный характер: задачи развития интеллекта, чувств, нравственных основ личности решаются во взаимосвязи, и отделить одни от других невозможно.

В-третьих, новый подход к социально-личностному развитию детей в нашем обществе и осознанная работа в этом направлении предполагают понимание педагогами сущности процесса социализации, а также сложнейших психогенных механизмов и их роли в развитии личности.

В-четвертых, не все современные вариативные программы развития и воспитания детей дошкольного возраста дают четкие методические рекомендации по реализации данного направления работы.

Основы социально-личностного развития зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в раннем и дошкольном возрасте. Опыт первых отношений с другими людьми является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка. Этот первый опыт во многом определяет особенности самосознания человека, его отношения к миру, его поведения и самочувствия среди людей. Множество негативных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время, имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве.

На что же должна быть направлена деятельность педагога с целью реализации социально-личностного развития дошкольников. Важнейшей основой полноценного социально-личностного развития ребенка является его положительное самоощущение: уверенность в своих возможностях, в том, что он хороший, его любят. Важно, чтобы у ребенка возникло желание и умение оказать помощь, поддержку другому человеку.

Взрослые создают возможности для приобщения детей к ценностям сотрудничества с другими людьми, помогают осознать необходимость людей друг в друге.

Взрослые способствуют развитию у детей социальных навыков: помогают осваивать различные способы разрешения конфликтных ситуаций, договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты. Важным аспектом социального развития ребенка в дошкольном возрасте является освоение элементарных правил этикета. Следует знакомить детей с элементарными правилами безопасного поведения дома, на улице. Важно создавать условия для развития бережного, ответственного отношения ребенка к окружающей природе, рукотворному миру: ухаживать за животными и растениями, подкармливать птиц, соблюдать чистоту, беречь игрушки, книги и т. п.

Проект стандарта дошкольного образования, определяя обязательный минимум содержания программы, реализуемой в дошкольных образовательных учрежде-

ниях, выдвигает ряд требований к социально-личностному развитию его воспитанников.

«Программа дошкольного образования (куррикулум) в Азербайджанской Республике» (3–6 лет) была подготовлена на основе «государственного стандарта и программы дошкольного образования», подтвержденного решением № 137 Кабинетов Министров Азербайджанской Республики 16 июля 2010-го года. Утвержденным 10 июля 2012 года Кабинетом Министров АР документ относится ко всем дошкольно образовательных учреждениях, действующим на территории Азербайджанской Республики, независимо от их подчинения и гражданской формы. В документе даны стратегии обучения и механизмы оценивания для реализации принятых стандартов.

При подготовке куррикула дошкольного образования руководствовались следующими принципами:

- обращение к детям;
- целенаправленность;
- стремление к развитию;
- интегративность;
- создание одинаковых условий для каждого ребенка;
- учет национальности;
- необходимость подготовки детей к школьному образованию.

В блоке социальное развитие дошкольников обращается внимание на социальные и эмоциональные качества ребенка.

Социальные и эмоциональные качества развиваются у дошкольников воедино. Ребенок контролирует свою эмоциональную сферу именно на основе норм социальной среды, в которой он живет. Посредством социально-эмоционального развития у детей формируются такие моральные качества, как положительное отношение к людям, заботливость, доброта, взаимопомощь, сочувствие и т.д. Дети осваивают первичные способности, применяемые в игре, трудовой деятельности, в коллективном поведении. С помощью коммуникации в различных видах совместной деятельности обеспечиваются межличностные отношения, взаимодействие и взаимопонимание. Коммуникация становится основным методом в формировании ребенка как социальной личности.

Основные принципы организации процесса социального воспитания

- индивидуальная помощь в ликвидации конфликтных и критических ситуаций в социальном взаимодействии личности, ценностном становлении ее жизненных отношений;
- воспитание в человеке способностей и потребностей открывать и творить самого себя в основных формах человеческой деятельности;
- развитие способности познавать себя в единстве с миром, в диалоге с ним;
- развитие способности самоопределения, самоактуализации на основе воспроизведения, освоения, присвоения культурного опыта саморазвития человечества;

— становление потребности и способности общения с миром на основе гуманистических ценностей и идеалов, прав свободного человека.

Реализация задач социального развития детей дошкольного возраста наиболее эффективна при наличии целостной педагогической системы, построенной в соответствии с основными подходами общенаучного уровня методологии педагогики. Это аксеологический, культурологический, гуманистический, антропологический, синергетический, полисубъектный, системно-структурный, комплексный, деятельностный, средовой подходы.

А сейчас разберем конкретные задачи по социально-личностному развитию дошкольников для каждого возраста.

В младшем дошкольном возрасте развивать у детей доброжелательное отношение к близким людям.

В среднем дошкольном возрасте развивать у дошкольников умение понимать окружающих людей, стремиться к общению и взаимодействию, расширять представления об окружающем мире.

В старшем дошкольном возрасте обогащать представления о людях, их взаимоотношениях, эмоциональных и физических состояниях, уметь «прочитывать» эмоции в мимике, жестах, интонации.

Усвоение ребенком социального опыта, происходит не только в общении, но и в совместной деятельности с другими людьми по освоению предметного мира. На протяжении всего процесса социализации ребенок усваивает новые виды деятельности. В тот или иной период отдается предпочтение определенному виду деятельности.

Усвоение ребенком социального опыта происходит и в процессе развития самосознания личности. В самом общем виде можно сказать, что процесс социализации означает становление в человеке образа — Я.

Поэтому перед педагогами встают задачи:

- оказывать педагогическую поддержку детям, имеющим проблемы в обучении, трудности в общении, адаптации;
- способствовать созданию благоприятного микроклимата в группе, уметь управлять поведением детей;
- развивать социальную компетентность дошкольников;
- уметь проводить диагностику социального развития детей дошкольного возраста;
- повышать правовую грамотность воспитанников;
- изучать семьи и оказывать консультативную помощь родителям.

Таким образом, краткий обзор основных проблем социального развития позволяет сделать следующие выводы:

- социальное развитие представляет собой многоаспектный процесс, в результате которого осуществляется приобщение человека к «всеобщему социальному».
- дошкольный возраст является сенситивным периодом в социальном развитии человека.

— социальное развитие детей дошкольного возраста осуществляется в актуальной деятельности по освоению предметного мира и мира отношений между людьми.

Наша задача — воспитание активной творческой личности, способной к самореализации, умеющей устанавливать гармоничные отношения с другими людьми, с самим собой.

Литература:

1. Программа дошкольного образования (куррикулум) в Азербайджанской Республике» Баку, 2012.
2. Алиева Ш. Г. Дошкольная педагогика. Баку, АДПУ, 2010
3. Государственный стандарт и программа дошкольного образования Азербайджанской Республики. Баку, 2010.
4. Солодянкина О. В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста: Методическое пособие. Издательство: «АРКТИ», 2006.

Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью

Андреева Ксения Александровна, учитель-дефектолог
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 32 «Аист» (г. Сургут, Тюменская обл.)

Человек с первых месяцев жизни испытывает в общении с другими людьми потребность, которая постоянно развивается: от необходимости эмоционального контакта до личностного общения и сотрудничества. Исходя из данного обстоятельства, общение подразумевает потенциальную непрерывность как необходимое условие жизнедеятельности.

Общение является сложной и многогранной деятельностью, которое требует специфических знаний, умений, навыков. Этими компетенциями человек овладевает в процессе усвоения социального опыта. Чем более высокий уровень коммуникативности, тем выше залог успешной адаптации человека в любой социальной среде. Данное обстоятельство определяет практическую значимость формирования коммуникативных компетенций с самого раннего возраста.

Ю. В. Бессмертная определяет коммуникативные способности как устойчивую совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков и определяющих успешность овладения коммуникативной деятельностью. Коммуникативные способности человека как личности характеризуют его только в межличностных отношениях.

Развивая коммуникативные способности, люди овладевают многообразным опытом человечества, в том числе коммуникативными компетенциями. Коммуникативная деятельность способствует развитию всех психических процессов и свойств личности. Коммуникативные способности человека являются важным аспектом установления полноценных межличностных отношений, а так же налаживания контактов с окружающими людьми.

Проблема формирования коммуникативных способностей является предметом исследования многих авторов — А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия, Г. В. Чиркина, А. Г. Ружская.

В теоретических исследованиях авторами рассматриваются вопросы формирования и развития коммуникативной сферы личности, а так же исследуется структура коммуникативных способностей. В практических исследованиях акцентируется внимание на проблемах коммуникации, но не коммуникативных способностей. В основном рассматриваются проблемы коммуникативной сферы детей с нормальным психическим развитием или лёгкими формами дизонтогенеза.

Коммуникативные способности рассматриваются в возрастной психологии, общей психологии, инженерной психологии, психологии труда и педагогической психологии, в психолингвистике. Данный вид способностей являются производными от структуры общих способностей. В научных исследованиях Б. М. Теплова отражена структура, понятие о способностях, что в дальнейшем послужило основой для новых исследований И. Р. Алтуниной, А. А. Бодалева, Г. С. Васильева, Э. А. Голубевой, В. А. Кольцовой, А. А. Кидрона, К. К. Платонова и др. В данных научных исследованиях авторы дают определение понятия, так же рассматривается функциональная структура и методы исследования. Анализ литературных источников, которые посвящены проблеме коммуникативных способностей, дает представление некоторой фрагментарности и разноплановости исследований в данной области.

Структура коммуникативных способностей включает в себя основные и дополнительные компоненты. Основные компоненты: гностические, экспрессивные и интеракционные способности; дополнительные — общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи (Г. М. Андреева, А. В. Батаршев, Г. С. Васильев, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, А. К. Петровский, Б. М. Теплов и др.).

Речь играет особую роль в развитии коммуникативных способностей. Многие научные исследователи,

такие как Ж.И. Шиф, Л.В. Занков, М.С. Певзлер, Г.М. Дульнев, Т.А. Власова отмечали, что развитие речи ребенка с умственно отсталостью отстает от нормы и для не характерно аграмматичность, косноязычие, ограниченность словарного запаса, усеченная фраза. Данные факторы отрицательно влияют на становление активной роли в общении и регуляции поведения ребенка в целом.

Исследователи, интересовавшиеся проблематикой коммуникативных способностей (А.Р. Лурия, А.П. Конава, В.Г. Петрова, Г.М. Дульнев), отмечали, что данные способности у умственно отсталых детей развиваются по такому же пути, что и у нормальных, но со значительным отставанием и имеют так же ряд существенных особенностей.

Проблема формирования коммуникативных способностей детей с умственной отсталостью на всех этапах развития образования является актуальной, так как успешность овладения процессом общения определяется устойчивой совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков. Изучением детей с умственной отсталостью занимались такие ученые, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер.

С самых ранних этапов становления дефектологии исследователей привлекали внимание грубые недостатки в речи детей с умственной отсталостью, которые расценивались ими как один из основных критериев аномального умственного развития. Дети данной категории не имеют ни отклонений в строении речевых органов, ни повреждений слуха, но так или иначе замедленно овладевают речью. Дети с умственной отсталостью позднее начинают понимать обращенную к ним речь, а вследствие этого пользоваться активной речью.

Речевое развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется своеобразно и с запозданием. Умственно отсталых дошкольников длительное время слабо интересуется звучащая речь, звуки окружающего мира, они недостаточно прислушиваются к ним. Но в тоже время постепенно овладевают речевым общением на элементарном уровне даже в тех случаях, когда они не посещают специального дошкольного учреждения, и семья не участвует в оказании им помощи.

У детей с умственной отсталостью общение с окружающими находится на низком уровне. По мнению Л.С. Выготского, для детей с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, которые обуславливают аномальное и замедленное развитие коммуникативных умений.

Изучение коммуникативных способностей и речи у умственно отсталых детей представляет собой важный аспект общей проблемы. Исследования в данной области дают возможность проследить за глубокими и своеобраз-

ными нарушениями, характерными для вербального развития детей данной категории.

В России разделяют умственно отсталых детей на тех, у кого есть олигофрения и тех, у кого ее нет. Петрова, Белякова считают такое разделение целесообразным, поскольку оно в известной мере определяет возможности их продвижения в развитии (В.Г. Петрова).

Большую часть умственно отсталых детей составляют олигофрены (от греч. *oligos* — мало, *phrenos* — ум). Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур мозга, обуславливающее недоразвитие и нарушения психики, возникает уже на ранних этапах развития: во внутриутробном периоде, при рождении или в первый год — полтора жизни, т.е. до периода становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (неусугубляющийся) характер.

Для детей с данной патологией характерны стойкие нарушения всей психической деятельности, которые обнаруживаются в снижении активности познавательных процессов. Нарушение интеллектуального развития влечет за собой неравномерные изменения у ребенка различных сторон психической деятельности.

Для умственно отсталых детей характерно значительное снижение интереса к окружающему а также инертность мыслительной деятельности. Ребенок с нарушением интеллекта поздно и менее выражено вступает в эмоциональный контакт с матерью. В дальнейшем у ребенка не возникает интереса к окружающим предметам, игрушкам. На основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения, свойственная младенческому возрасту в норме, — жестовая, не происходит своевременного перехода к общению со взрослым.

У детей с умственной отсталостью своевременно не развиваются предпосылки развития речи: предметное восприятие и предметные действия, общение со взрослым и, доречевые средства общения, наблюдается недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Вследствие данных факторов, у умственно отсталого ребенка происходит запаздание в появлении лепета, гуления, фразовой речи. Произносимые звуковые комплексы бедны, ребенок не реагирует на речь взрослого, не пытается подражать.

В исследованиях Шлезингера, Касселя, М.Зеемана первые слова у умственно отсталых детей появляются в возрасте от 2,5 до 5 лет. Речь детей данной категории состоит в основном из номинативного словаря — названия предметов ближайшего окружения.

С точки зрения развития речи умственно отсталые дошкольники представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди детей с нарушением интеллекта есть те, кто совсем не владеет речью, а так же дети с достаточно хорошо развитой активной речью. У всех этих детей отмечается ограниченное понимание обращенной к ним речи.

У детей с нарушением интеллекта более позднее, чем у нормальных детей, происходит развитие фонематического слуха, который представляет собой сложную психическую деятельность по восприятию и различению звуков речи.

Общение с окружающими людьми и умение вступить в беседу, поддержать ее очень важно для социальной адаптации человека. Дети с интеллектуальными нарушениями редко проявляют инициативу в ситуации диалога. Это связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов и узким кругом интересов, с застенчивостью и неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, адекватно ответить ему.

Коммуникативная функция речи в не достаточно сформированном виде не компенсируется какими — либо средствами общения, например, мимико-жестикультурными. Для детей характерна амимичность лица, ограниченное понимание жеста, применение примитивных жестов.

Для умственно отсталых детей скудный жизненный опыт, а так же интеллектуальная недостаточность затрудняют понимание и адекватное оценивание любых жизненных ситуаций. Детям данной категории свойственно выраженное отставание в эмоциональном развитии эмоций, недифференцированность чувств, эмоциональных переживаний.

Для социальной адаптации человека важен факт общения с другими людьми, сформированность умения вступить и поддержать беседу. Данные исследований о становлении диалогической речи умственно отсталых детей можно найти в работах Л. В. Занкова, М. Ф. Гнездилова, В. Г. Петровой, Г. М. Дульнева, М. П. Феофанова

В. Г. Петрова рассматривает диалогическую речь, как «устную коммуникацию, в ходе которой два человека передают друг другу определенное содержание с помощью произносимых слов».

Диалогическая речь детей с нарушением интеллекта разительно отличается от речи детей с нормальным интеллектом. Дети в редких случаях бывают инициаторами диалогов. Это связано с узким кругом интересов, недоразвитием речи, с отсутствием мотивов, с наличием непреодолимой стеснительности и неумением первыми начать беседу, адекватно воспринять и понять высказывание или вопрос собеседника, вразумительно ответить ему. Дети данной категории не умеют выслушать вопрос или любую информацию от собеседника. Чаще умственно отсталые молчат, отвечают неадекватно или эхоталантично повторяют заданный им вопрос. Редко можно услышать ответы детей состоящие из одного-двух простых предложений, пусть и коротких. В процессе развертывания диалога каждый участник должен неоднократно переключаться с позиции говорящего на позицию слушающего, то есть ребенок должен постоянно изменять речевую деятельность. Свойственная умственно отсталым инертность нервных процессов

и замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные переходы.

Недостаточность произвольного и других видов внимания отмечаются многими научными исследователями. Для умственно отсталых детей свойственно произвольное пассивное внимание, которое сопровождается чрезмерной отвлекаемостью. Детям трудно сконцентрировать свое внимание на предмете беседы, особенно, когда присутствуют посторонние раздражители. В диалоге они забывают, о чем только что говорили и как следствие перестают слушать собеседника. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у умственно отсталых детей. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме урока вопросов, выкрикивание отдельных реплик.

Ребенок с нарушением в развитии интеллекта старается меньше пользоваться речью, зная, что говорит не как все. Когда его о чем-то спрашивают, он отмалчивается или использует указательный жест. Это оказывает отрицательное влияние на развитие его эмоционально-личностной сферы. Ребенок с умственной отсталостью становится более настороженным, замкнутым, постоянно ожидая порицания и обиды. Для данной категории дошкольников характерно снижение направленности на речевое общение и взаимодействие с окружающими людьми. Дети с трудом взаимодействуют со взрослыми, а так же с другими детьми. Они недостаточно адекватно оценивают ситуацию, не понимают смысла того, о чем говорят окружающие, это определяет их коммуникативное поведение. Дети с умственной отсталостью не умеют связно высказывать свои просьбы и предложения. Их общение ограничено бытовыми и житейскими ситуациями, которые многократно повторяются. Если общение выходит за рамки стандартных и заученных фраз, то это ставит ребенка в тупик и приводит к нелепым ответам.

Общение с окружающими людьми и умение вступить в беседу, поддержать ее очень важно для социальной адаптации человека. Дети с интеллектуальными нарушениями редко проявляют инициативу в ситуации диалога. Это связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов и узким кругом интересов, с застенчивостью и неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, адекватно ответить ему.

Развитие и формирование коммуникативных способностей оказывает значительное влияние на все сферы психического развития ребенка. Общение играет огромную роль в жизни и деятельности любого общества. Без общения невозможен сам процесс социализации человеческой личности. Для детей с умственной отсталостью необходима система коррекционных занятий и упражнений, которая способствовала бы формированию коммуникативных способностей и побуждала к деятельности.

Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева — М.: Аспект Пресс, 2008. — 376 с.
2. Бодалев, А. А. Личность в общении / А. А. Бодалев — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — С. 23–45.
3. Боисович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Боисович — Москва-Воронеж, 1995. — С. 176–179.
4. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения яз.: Кн. Для логопеда. — М.: Просвещение, 1987. — 160 с.: ил.
5. Исаев Д. Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: Учебное пособие для студентов медицинских и педагогических вузов / д.Н. Исаев, Т. А. Колосова. — СПб.: КАРО, 2012. — 176 с.
6. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с. — (Коррекционная педагогика).
7. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студентов. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 480 с.
8. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / под ред. У. В. Ульянковой. — СПб.: Питер, 2007. — 304 с.
9. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие / под ред. Е. А. Калмыкова. — Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. — 121 с.
10. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
11. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л. В. Чернецкая — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 256 с.
12. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. — 2-е изд., перераб. И дополн. / Л. М. Шипицына. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с. И.т.д.

Профессиональное общение как составляющая коммуникативной компетентности

Анкваб Марина Фёдоровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Абхазский государственный университет (г. Сухум)

Многие специалисты считают, что понятия «компетентность и компетенция» начали использоваться с 1958 года. В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно.

По данным Е. М. Прживальской [1] первые упоминания понятия «компетентность» в научной психологической литературе встречается в работах немецкого ученого О. Хабермаса, который использует это понятие как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации.

В дальнейшем в работах по социальной психологии понятие «компетентность» например, Д. Брунер, рассматривается как совокупность качеств, присущих специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид [2].

Следовательно, компетентность понимается здесь как атрибут профессионализма. «Углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способ-

ность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что не отражает содержания этого понятия в полной мере. [3].

Так, в конце 1960 — начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. в отечественной литературе зарождается специальное направление — компетентностный подход в образовании.

Литературный обзор по проблеме показывает всю сложность истории ее становления, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования.

В самом широком смысле общительность — это психологическая готовность человека к организаторско-коммуникативной деятельности. Общительность как профессиональное качество характеризуется следующими особенностями:

— наличием устойчивой потребности в систематическом общении с людьми в самых разных сферах;

— органичным взаимодействием общечеловеческих и профессиональных показателей общительности; эмоциональным благополучием на всех этапах общения;

— продуктивным влиянием способностей к осуществлению профессиональной коммуникации; наличием способностей к осуществлению педагогической коммуникации;

— наличием коммуникативных навыков и умений [4].

В общечеловеческом плане это явление многослойное, включающее в себя, по мнению исследователей, комплекс компонентов, из которых основные:

— коммуникабельность (способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации);

— социальное родство (желание находиться в обществе, среди других людей);

— альтруистические тенденции [4].

Но если *социальная компетентность* — есть владение совместной (групповой, корпоративной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, *коммуникативной компетентности* — это владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда.

Е. А. Смирнова [5], анализируя существующие работы, приводит классификацию коммуникативных категорий.

В специальных работах, посвященных многоаспектной проблеме коммуникации рассматриваются разнообразные коммуникативные категории: коммуникативная личность; коммуникативное сознание; коммуникативная деятельность; коммуникативное поведение; коммуникативные способности; коммуникативные конфликты.

Коммуникативная компетентность раскрывается в социологических исследованиях как способность участника общения координировать собственные речевые действия коммуникативных партнеров в соответствии с выбранной целью в условиях конкретной коммуникативной ситуации (О. И. Матяш, В. В. Казаковская, Е. В. Руденский).

Теоретический анализ научно-исследовательской литературы показал, что исследования большинства ученых были посвящены изучению отдельных сторон проблемы формирования коммуникативной компетентности. Различие подходов к пониманию исследуемой проблемы требует уточнения и приведения в систему психолого-педагогических основ данного явления, решению которого может способствовать выявление следующих характеристик:

— общение как форма обучения коммуникативным умениям и навыкам (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, А. М. Шахнарович);

— речевая деятельность — как условие развития коммуникативной компетентности (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Е. И. Пассов, В. А. Сластенин);

— педагогическое взаимодействие (Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина, В. П. Давыдов, В. А. Канн-Калик, И. А. Зимняя)

Теоретические основы коммуникативной компетентности студентов определяются исследователями (М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, М. В. Мазо) как способность осуществлять речевую деятельность, реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения).

Общение может происходить на разных уровнях. А. Б. Добрович выделяет следующие уровни общения: конвенциональный, примитивный, манипулятивный, стандартизированный, деловой, игровой, духовный.

Другой подход к рассмотрению уровней общения предлагает Б. Ф. Ломов, выделяя три уровня: макро-, мезо- и микроуровни. На макроуровне человек общается с другими людьми в соответствии со сложившимися общественными отношениями, традициями, обычаями. Он определяет своеобразную стратегию общения личности на протяжении всей жизни. На мезоуровне общение происходит в пределах содержательной темы, один или много раз. Общение на микроуровне — это акт контакта (вопрос — ответ, мимический, пантомимический акт и др.). Микроуровень объединяет простейшие элементы, лежащие в основе других уровней общения.

По мнению Е. В. Ключева, и И. Н. Горелова [6] коммуникативная компетенция есть рабочий набор коммуникативных тактик и стратегий, присущих индивиду или группе индивидов.

Коммуникативная тактика рассматривается ими в качестве совокупности практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия, т. е. коммуникативная тактика, в отличие от коммуникативной стратегии, прежде всего, соотносена не с коммуникативной целью, а с набором коммуникативных намерений.

Коммуникативное намерение (оно же — коммуникативная задача; эти понятия у вышеназванных авторов не различаются) трактуется в качестве практического хода, являющегося практическим средством движения к соответствующей коммуникативной цели. Вся совокупность таких практических средств в реальном процессе речевого взаимодействия и создает коммуникативную тактику.

Под коммуникативной стратегией Е. В. Ключев понимает совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели. Представление о способе объединения этих теоретических ходов в единое целое (коммуникативную стратегию) называется коммуникативной интенцией, которая и есть движущая сила коммуникативной стратегии.

У Е. В. Руденского [7] существует другая социально-психологическая характеристика коммуникативной компетенции, которая рассматривается как общение и имеет следующие составляющие: прогнозирование и программирование коммуникативной ситуации; знания и эрудиция; средства общения (вербальные и невербальные);

управление коммуникативной ситуацией; коммуникативная культура (общая и национальная); ориентировка на социального партнера; речевая компетенция.

В структуре социально-психологического компонента личностной готовности специалисты выделяют: коммуникативную, социальную, языковую компетентности.

Ю.П. Тимофеев в своей диссертации ввел понятие «коммуникативной профессии», представитель которой не может выполнять свои профессиональные функции без эффективного использования профессионального общения: «Если «деловое» общение организует и «обогащает» ту или иную совместную человеческую деятельность, то профессиональное общение выступает в роли главного средства профессиональной деятельности [8]. Профессиональное общение в данном случае означает не только относящееся к трудовой деятельности человека, но и характеризуется высоким уровнем качества. Все чаще ученые говорят об особой группе коммуникативных профессий (Н.Н. Еговцева, Л.А. Петровская, Е.Ф. Тарасов, Ю.Г. Тимофеев, Л.А. Шкатова) [9, 8]. Необходимость изучения профессионального общения обусловлена тем, что оно начинает рассматриваться как важный критерий уровня профессионализма специалистов сферы «человек — человек».

Некоторые авторы под профессиональным общением понимают процесс взаимодействия лиц, объединенных принадлежностью к одной профессии, в ходе которого происходит обмен профессионально значимой информацией, профессиональным опытом и идеями, организующий совместную деятельность и направленный на реализацию поставленной профессиональной цели [10, 11].

А.А. Сергеев анализируя проблему развития профессиональной коммуникативной компетентности студентов в вузе показывает: в диссертационном исследовании «Развитие коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса в высших учебных заведениях» В.В. Охотникова развитие высокодеятельностной, профессиональной компетентной личности в условиях преобразования общества. Эта компетентность не формируется стихийно. Нужна специальная организация образовательной деятельности с учетом многообразия и многогранности квалифицированного труда в современном сообществе, а также сложности культур. В диссертационном исследовании А.В. Шевкун рассматривает коммуникативную компетентность как средство социальной адаптации студентов первого курса. Последний в своем исследовании обращается к определению коммуникативной компетентности А.В. Хуторского, согласно которому такую компетентность следует рассматривать как «овладение личностью коммуникативными качествами, связанными с необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками, умение находить, преобразовывать и передавать информацию, выполнять различные социальные роли в группе или коллективе».

При этом коммуникативную компетентность рассматривается не только в контексте межличностного общения, но и коммуникативной деятельности, которая обладает, как и любая деятельность, сложной, поэтапной структурой.

На взгляд автора, стоит различать коммуникативную деятельность и коммуникативную компетентность. Как и любая деятельность коммуникативная содержит в себе мотивационный, когнитивный и регулятивный или рефлексивный компонент, определяется целью и содержанием деятельности. Условием осуществления коммуникативной деятельности (например, профессиональной коммуникативной деятельности журналиста) становятся знания, умения, навыки, компетенции, которые определяют компетентность и результативность его деятельности. Безусловно, качества и свойства личности: когнитивные, морально-нравственные и эмоционально-волевые — влияют на развитие индивида, в том числе и на профессиональную деятельность.

Наиболее значимыми для реализации основных целей исследования были теоретические положения, представленные в концепциях Л.С. Выготского о комплексном характере взаимодействия факторов социальной ситуации и их развивающем потенциале; А.Г. Караяни о взаимообусловленности внутренних и внешних компонентов целевого психологического ресурса в обеспечении личностно-профессионального развития человека; В.Н. Мясичева о системе отношений и иерархии детерминируемых ею личностных качеств, обуславливающих индивидуализированный характер социально-психологического взаимодействия с окружающими людьми; Л.А. Петровской о теоретико-методических предпосылках и основных стратегиях целенаправленного развития компетентности в общении; В.Д. Шадрикова о приобретении личностными качествами человека свойств оперативности в процессе освоения конкретного вида деятельности.

Осуществленный теоретический анализ авторов [11] проблемы позволил определить коммуникативную компетентность как обусловленную:

- а) предыдущим опытом взаимодействия с другими людьми;
- б) уровнем развития способностей;
- в) индивидуальными чертами личности совокупность коммуникативных стратегий (мотивационный компонент) и средств (знаний, умений, навыков), применяемых в конкретной ситуации межличностного, группового и публичного общения в целях реализации основных его функций (сообщения информации, восприятия и оценки, организации взаимодействия и влияния).

При этом основными параметрами, позволяющими различным исследователям относить те или иные элементы (психические образования, процессы и свойства, условия среды и ситуации общения) к коммуникативной компетентности и факторам ее формирования, объединяя их в отдельные блоки или компоненты, на взгляд авторов, являются следующие дихотомии отношений:

- потенциальное — актуальное;
- ситуативное — постоянное;
- процессуальное — результативное;
- направленность на себя — направленность на собеседника;
- изучение, понимание — управление;
- учет — игнорирование интересов собеседника.

Первая — характеризует оперативность актуализации и дифференцированность сформированных функциональных систем, обеспечивающих реализацию коммуникативных действий, направленных на решение задач общения.

Вторая — характеризует диапазон ситуаций и условий общения, в которых применяются освоенные коммуникативные стили, приемы и средства общения.

Третья — (процессуальное — результативное) характеризуется смещением акцента в конструировании структуры коммуникативной компетентности в зависимости от степени взаимосвязи включаемых в нее элементов с процессом реализации коммуникативного акта или его результатом (успешностью в том числе).

Четвертая — (направленность на себя — направленность на собеседника) ориентирована на подчеркивание тех составных элементов КК, которые отражают объектную направленность познавательного-управленческих процедур субъекта общения. В первом случае (направленность на себя) объектом данных действий явля-

ется сам коммуникатор, а элементами КК, реализующими эти действия будут рефлексивные навыки самооценки и саморегуляции. Во втором случае речь идет о способностях и навыках социальной перцепции, связанной с распознаванием особенностей личности собеседника, других людей, оценкой и прогнозированием их поведения в процессе общения.

Следующая, *пятая* дихотомия (изучение, понимание — управление, воздействие) указывает на приоритетную значимость и удельный вес в общей структуре КК компонентов, реализующих задачи познания, изучения, понимания партнера, либо компонентов, ориентированных на изменение его мыслей, суждений, эмоционального состояния, намерений.

И, наконец, *шестая* — (учет — игнорирование интересов собеседника) предполагает подчеркивание в структуре КК тех ее элементов, которые связаны с мотивационными и стилевыми особенностями, отражающими манипулятивные либо эмпатийно-диалогические коммуникативные стратегии и тактики, применяемые субъектом для реализации своих целей в ходе его взаимодействия с другими людьми.

Иерархия предлагаемых для описания коммуникативной компетентности характеристик создает модель элементов, отражающую их значимость и векторную направленность на решение в ходе взаимодействия задач конкретных общения.

Литература:

1. Прживальская Е. М. ЧГПУ, Челябинск, Россия, Состояние проблемы профессиональной компетентности в психолого-педагогической литературе <http://www.Yafalian.ru/konfer/101.pdf>
2. Брунер ДЖ. Психология познания. — М., 1989. — 432 с.
3. Симен-Северская О. В. Педагогическая компетентность и профессионализм учителя Серия «Гуманитарные науки», выпуск 6 — с. 97–101.
4. Как-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990, — 190 с.
5. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования. Автореф. дисс. д-ра. пед. наук. — М. — 2007. — 37 с.
6. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. Издательство: ЛКИ 2007 112 с.
7. Руденский, Е. В. Социальная психология: Курс лекций / Е. В. Руденский. — М.: Инфра-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. — 224 с. — (Высшее образование). — 220 с.
8. Тимофеев Ю. П. Профессиональное общение и его развитие с помощью видеотренинга: Дис. д-ра псих. наук. М., 1996.
9. Тарасов Е. Ф.. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book1996/Part1-1.htm>
10. Еговцева Н. Н. Коммуникативно-речевые игры в системе подготовки специалистов по социальной работе в высших учебных заведениях. Дисс. доктора пед. наук, 2007. — 220 с.
11. Немушкин А. В., Сыромятников И. В. Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки в вузе <http://psiwar.narod.ru/lit/sirom1.htm>

Целенаправленное и дифференцированное использование педтехнологий — залог успеха

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент

Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнений избранного Пути, общепризнанной является самобытная «Узбекская модель», основанная на пяти фундаментальных принципах развития. Это позволило избежать многих ошибок, наблюдаемых на практике ряда стран, обеспечить прогрессивное эволюционное развитие страны, занять достойное место в международном сообществе.

Эта политика повседневно убеждает народ Узбекистана и мировую общественность своим динамизмом, глубоким социально-философским осмыслением реалий современной жизни, целеустремленность и последовательность в достижении стратегических целей, в ней видится залог мира, стабильности и процветания. [1]

Обращая самое пристальное внимание, в сфере подготовки кадров, осуществляя постоянную заботу и поддержку сферы образования, воспитания совершенного поколения, на каждом этапе развития государства и общества Президент нашей страны ставит конкретные опережающие цели и задачи перед государственными структурами и общественными организациями республики. [1]

Для проведения занятий на основе современных педагогических технологий преподаватель наряду с разносторонним научным мышлением, методическими знаниями и навыками должен обладать способностями выбора и разработки специфических методов и средств педагогического воздействия, умением применять их на занятиях с активностью.

Одним из важных направлений совершенствования содержания обучения является создание условий для развития самообразования, навыков самостоятельного мышления студентов.

Наряду с такими заданиями в учебниках, как составление предложений, текстов, целесообразно применять задания типа:

- кратко или подробно ответить на вопросы;
- составить предложения по данным конструкциям;
- опираясь на вопросы составить рассказ;
- находить лишнее слово, проверить себя, отвечая на вопросы;
- продолжить вопросник по теме занятия;
- продолжить мысль;
- выразить своё мнение в краткой или подробной форме;
- выразить противоположное мнение по отношению к высказанному мнению;
- выразить своё отношение, свою точку зрения по какому-либо вопросу;
- согласие и частичное или полное отрицание какого-то мнения;

- указать факты, выражающие причину, условие или результат чего-то;

- дополнить предложения, написать тезисы текста;
- пользуясь текстом, дописать формулировку каждого начатого тезиса;

- составить предложения со словосочетаниями по теме;

- правильно найти продолжение начатого;

- ответить письменно одним предложением на вопрос;

- преобразовать данные словосочетания по образцу;

- составить эмоционально насыщенные предложения;

- на вопросы на узбекском языке ответить на русском языке.

Каждый преподаватель, не должен ограничиваться только учебником, должен творчески подходить к проведению занятий. Можно использовать примеры из устного народного творчества, пословицы, поговорки, крылатые слова и выражения, омонимы, синонимы, антонимы и др.

Такие виды работ можно с успехом проводить на занятиях со студентами, изучающими узбекский язык в институте физкультуры. В этих целях очень важно систематически проводить словарную работу. В отличие от традиционных методов обучения они обладают рядом преимуществ. Особенно эффективны упражнения со спортивными терминами на разные виды спорта по разным интерактивным технологиям.

Например:

- напишите виды спорта, используя технологию **«Знакомство»**;

- при помощи технологии **«Кластер»** опишите слово **удар**;

- при помощи технологии **«Кластер»** напишите такие виды спорта, которые не входят в список олимпийских игр;

- при помощи технологии **«Кластер»** напишите такие виды спорта, которые входят в список олимпийских игр;

- при помощи технологии **«Кластер»** напишите термины, касающиеся к слову **борьба**;

- при помощи технологии **«Кластер»** напишите термины, касающиеся к конному спорту;

- при помощи технологии **«5,6,7-ой лишний»** подберите слова, относящиеся к спортивной психологии;

- при помощи технологии **«5,6,7-ой лишний»** подберите слова, относящиеся к спортивной медицине;

- при помощи технологии **«5,6,7-ой лишний»** подберите термины, относящиеся к дзюдо;

- при помощи технологии **«5,6,7-ой лишний»** подберите термины, относящиеся к тяжёлой атлетике;

— при помощи технологии «**Видео загадка**» найдите и опишите ошибку игрока;

— при помощи технологии «**Видео загадка**» найдите данный вид спорта и термины, относящиеся к этому виду спорта;

— при помощи технологии «**Видео загадка**» ответьте на вопросы судьи, рефери;

— при помощи технологии «**Видео загадка**» напишите название предметов, которых вы видите;

— при помощи технологии «**Пинборд**» за две минуты напишите, какие спортивные инвентари используются по художественной гимнастике;

— при помощи технологии «**Пинборд**» устно назовите термины, относящиеся к баскетболу;

— при помощи технологии «**Пинборд**» устно назовите 10 терминов относящиеся к гандболу;

— при помощи технологии «**Пинборд**» устно назовите 15 вопросов касающиеся спорту.

Сущность и содержание методических предлагаемых педтехнологий имеют определённые функциональные характеристики, учет которых позволит целенаправленно и дифференцированно использовать их максимально по назначению.

В результате внедрения обновлённых принципов педагогического мышления и творчества в образовательном процессе коренным образом изменились цели обучения: наряду с обучением, формированием и совершенствованием необходимых умений и навыков необходимо воспитывать у студентов способность получать удовольствие от восприятия художественного слова, терминологических слов по своей профессиональной направленности. А также развивать у них навыки самостоятельного мышления, коммуникативной грамотности, развивать эстетический вкус, повышать читательский уровень, превратить чтение художественной литературы в духовную потребность.

Литература:

1. Сейтхалилов Э.А. Национальная программа по подготовке кадров: базовые цели и современные акценты. Т. Ўзбекистон Республикаси Олий ва ўрта махсус таълими вазирлигининг илмий-услубий журнали. Таълим муаммолари. 2/2011 С. 3–8.
2. Айходжаева М.С., Ахмедова Х.О. Русско-узбекский тематический словарь спортивных терминов. I–II части. Т.: Lider Press, 2010. с. 143–140
3. Ахмедова Х.О. Интерфаол усулларда талабалар оғзаки нутқини ўстириш учун топшириқлар. Жисмоний тарбия таълими йўналишидаги ўқув муассасаларининг ўзбек тили педагог-ўқитувчилари учун услубий қўлланма.Т. ЎзДЖТИ, 2011 й. 100 б.

Для эффективного усвоения информации необходимо давать её студентам в виде:

- разных игр;
- объявления конкурса;
- соревновательного показа;
- не принудительного напоминания;
- эмоционально-интересного объяснения;
- игровой консультации;
- спортивной ориентировки;
- очень нужного совета;
- деловой игры;
- ролевой игры;
- электронной информации;
- телевизионной викторины;
- неаудиторной работы;
- мини театральной сценки;
- занимательного кружка;
- блиц-опроса;
- журналистского опроса.

Надо всё время заинтересовывать студентов, вдохновлять, необыкновенным подходом объяснения занятий, поиском оптимального варианта методологии, но при этом не забывать соответствующую образовательную специфику, которая стоит перед каждым педагогом.

Без творческого мышления и инновационной деятельности педагогов высшего образования сегодня добиться каких-то максимальных результатов трудно.

Подводя итоги обсуждаемых материалов исследования, можно отметить, что при постоянном строгом соблюдении принципов неразрывности, преемственности, систематичности, практичности, доступности, лёгкости, разносторонности подхода и применения вышеприведенных методических приёмов отработки различных педагогических технологий с учетом знаний и интересов студентов можно обеспечить достижение максимального результата.

Использование инновационных методов в образовании

Балин Александр Викторович, мастер производственного обучения
ГБОУ СПО «Раменский политехнический техникум» (Московская обл.)

Современное образование требует нового подхода к методам преподавания в учебных заведениях. Преподаватели и мастера производственного обучения НПО и СПО стараются не отстать от инновационных методов преподавания общеобразовательных предметов, специальных предметов и занятий производственного обучения. Понятно, что необходимо выпустить специалиста не только с хорошими знаниями, но умеющего на практике их использовать.

Чтобы научить студентов самостоятельно мыслить, принимать решения, работать в группах, развивать коммуникативные, творческие способности, брать ответственность на себя, преподавателям и мастерам приходится изучать и использовать новые методики.

Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», что означает «обновление» (или «изменение»), и приставки «in», которая переводится с латинского как «в направление», если переводить дословно «Innovatio» — «в направлении изменений». Само понятие innovation впервые появилось в научных исследованиях XIX в. Инновация — это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы [1].

Соответственно развитие инновационных процессов — есть способ обеспечения модернизации образования, повышения его качества, эффективности и доступности.

Инновации в образовании необходимы, так как требуют творческий подход в подготовке преподавателей, что качественно влияет на личностный рост студентов.

Мне особенно понравились следующие инновационные методы: метод портфолио, метод проблемного изложения, метод проектов, проблемно-поисковые методы, научно — исследовательская деятельность студентов, встроенная в учебный процесс, проблемное обучение, практико-ориентированная и творческая деятельность, лекция — визуализация, применение информационных технологий в обучении.

Метод портфолио — современная образовательная технология, в основе которой используется метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. Портфолио — систематический и специально организованный сбор доказательств, который служит способом системной рефлексии на собственную деятельность и представления её результатов в одной или более областях для текущей оценки компетентностей или конкурентоспособного выхода на рынок труда. [2]

Метод проблемного изложения — метод, при котором преподаватель, используя самые различные источ-

ники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. [2]

Метод проектов — система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Работу над проектом начинаем на занятиях, дети продолжают ее дома, а презентация осуществляется на уроке. При представлении проекта оцениваются не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого своя «планка»). Если слабый обучающийся в состоянии изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы, значит, цель достигнута. В наше время метод проектов стал самым популярным и эффективным в образовании и нацелен на воспитание личности.

Естественно, что учителя считают одной из наиболее эффективных форм работы, формирующих личность учащегося, именно метод проектов. В технологии учебного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность. При обобщении, закреплении и повторении учебного материала, при отработке навыков и умений его практического применения этот метод принадлежит к числу наиболее эффективных.

Проблемно-поисковые методы обучения (усвоение знаний, выработка умений и навыков) осуществляются в процессе частично поисковой или исследовательской деятельности обучаемых; реализуется через словесные, наглядные и практические методы обучения, интерпретированные в ключе постановки и разрешения проблемной ситуации.

Научно-исследовательская работа студентов, встроенная в учебный процесс — такие работы выполняются в соответствии с учебными планами и программами учебных дисциплин в обязательном порядке; к данному виду научно-исследовательской деятельности студентов относится самостоятельное выполнение аудиторных и домашних заданий с элементами научных исследований под методическим руководством преподавателя (подготовка эссе, рефератов, аналитических работ; подготовка отчётов по учебным и производственным практикам, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, защита диплома); результаты всех видов научно-исследовательской деятельности студентов, встроенной в учебный процесс, подлежат контролю и оценке со стороны преподавателя.

Проблемное обучение — технология, направленная в первую очередь на «возбуждение интереса». Обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и преподавателя при оптимальной самостоятельности студентов и под общим направляющим руководством преподавателя. Мастером ставится проблема, например, определить неисправность карбюратора по определенным признакам.

Практико-ориентированные проекты — особенность данного типа проектов состоит в предварительной постановке чётко значимого для студента, имеющего практическое значение результата, выраженного в материальной форме: определение и исправление поломки двигателя и других частей и механизмов автомобиля (например, у автомехаников). Для данного типа проектов характерен жёсткий контроль со стороны мастера производственного обучения.

Творческие проекты — самые сложные виды проектной деятельности, так как требуют большой подготовки, нет шаблона или алгоритма выполнения. Студентам необходимо изучить большое количество литературы, часто противоречащей друг другу. Преподаватель лишь направляет деятельность учащихся, предлагает статьи, материал, ссылки в интернете. Творческие проекты вызывают максимальную активизацию познавательной деятельности обучаемых, способствуют эффективной выработке навыков и умений работы с документами и материалами, умений анализировать их, делать выводы и обобщения.

Лекция-визуализация — «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», — гласит русская пословица. И мы не можем с ней не согласиться. Принцип наглядности много лет используется в педагогике, он дает возможность «сфотографировать» предлагаемый видеоматериал, что позволяет несколько приблизить теорию и практику преподаваемого материала. Наглядность может быть выражена в разных формах: натуральные ма-

териалы, изобразительные (слайды, рисунки, фото), символические (схемы, таблицы). Важно соблюдать: визуальную логику и ритм подачи материала, дозировку, стиль общения. [2]

Применение информационных технологий в обучении

Одной из широкомасштабных технологий образования является разработка и создание информационных (компьютерных) технологий. В нашей стране, несмотря на экономические трудности и отсутствие должного финансирования, в системе образования идет активное освоение информационных технологий и активные попытки применить их в учебном и образовательном процессах.

Новые информационные технологии — это педагогические технологии сегодняшнего дня, дающие возможность учащимся по-новому представлять изучаемый материал, систематизировать его. Для учителя — это расширение возможности применения на уроке наглядности (или при локальной сети в кабинете, или при помощи мультимедийного проектора). [3] Новые информационные технологии ведут педагогику к эпохе единого мирового образовательного пространства и единого глобального образовательного сообщества. Возможность использовать презентации к урокам, подготавливать разного рода материал, пользоваться справочным материалом. Преподавателям и студентам одинаково необходимо пользоваться интернетом.

Целью инновационной деятельности является качественное изменение личности выпускника: отличная профессиональная подготовка, повышение его культурного уровня, умение правильно вести себя в обществе, уметь видеть ситуацию, решать самостоятельно проблемы. Но это станет возможным только при мастерском использовании преподавателями и педагогами тех или иных инновационных методов.

Литература:

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%C8%ED%ED%EE%E2%E0%F6%E8%FF>
2. <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/innovacionnye-metody-obucheniya-novye-puti-razvitiya-vuzovskogo>
3. <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/pedagogicheskie-tehnologii-v-obrazovatelnom-protse>

Общешкольный информационно-творческий новогодний проект «Олимпийские приключения Нового года»

Богданова Марина Алексеевна, учитель МХК, изо;
Михайлова Ольга Ильинична, учитель физкультуры
ГБОУ СОШ № 102 ЮЗАО (г. Москва)

Вид проекта: информационно-творческий.
Сроки реализации: ноябрь-декабрь 2013 г.

Участники проекта: учащиеся 5–11 классов ГБОУ СОШ № 102.

Наставники проекта: классные руководители 5–11 классов.

Руководители проекта: Богданова М. А., учитель МХК, Михайлова О. И., учитель физической культуры.

Продукт проекта: праздничная программа.

Форма реализации проекта: театрализованное выступление.

Цель проекта: популяризация олимпийского движения, физической культуры и спорта.

Задачи:

1. Приобретение учащимися необходимых знаний об истории физической культуры и спорта.

2. Формирование у учащихся представления о здоровом образе жизни.

3. Развитие актерских и творческих навыков школьников.

4. Сплочение ученического коллектива.

Аннотация проекта.

Информационно-творческий проект направлен на формирование у обучающихся знаний об истории физической культуры и спорта, представлений о ЗОЖ, чувств гордости за свое Отечество. При разработке данного проекта у обучающихся и педагогов формируются умение работать в команде, сотрудничать, находить творческие способности у себя самого.

Ожидаемые результаты развитие творческих способностей, чувства любви гордости к своему Отечеству.

Этапы проекта

№ п\п	Этап проекта	Деятельность
1.	Подготовительный	На данном этапе реализуется подготовительная работа, т. е. классы-участники получают задания (Таблица 1). 1. Представление олимпийского вида спорта на сцене (песня, танец, инсценировка). 3. Создание презентации о выбранном виде спорта: когда стал олимпийским, место проведения — олимпийские объекты, русские ведущие спортсмены (за кого болеть). 3. Новогодние спортивно-поздравительные газеты. 4. Придумать по 3 вопроса для олимпийской викторины. 5. Придумать по 1 кричалке для болельщиков.
2.	Деятельностный	На данном этапе классы-участники совместно с наставниками собирают необходимую информацию по данной проблеме, обрабатывают ее, составляют творческий сценарий для презентации того или иного вида спорта.
3.	Практический	На данном этапе участники приступают к практической реализации проекта: оформление материала в виде презентации, репетиции сценария выступления, подготовка реквизита и костюмов.
4.	Презентация продукта	Данный этап является заключительным. Своеобразным продуктом проекта становится готовый общий сценарий мероприятия. Этот этап самый эмоциональный и значимый для участников проекта. (Приложение 1)
5.	Рефлексия	Участники проекта анализируют успехи и неудачи, т. е. что удалось реализовать, какие ресурсы были затрачены для этого

Таблица 1. Задания для классов-участников

Класс	Виды спорта зимней Олимпиады
5а	Сноубординг
5б	Саннй спорт
6а	Фигурное катание
6б	Конькобежный спорт
7а	Фристайл

8а	Прыжки с трамплина
8б	Лыжи
9а	Биатлон
10а	Хоккей
11а	Кёрлинг. Ведущие программы

Приложение 1.

Действующие лица:

Новый год (Конёк-Горбунок) (НГ)

Дед Мороз (ДМ)

Олимпиада Сочинская — Зимняя (О)

Белая зайка Стрелка (З)

Белый леопард Барсик (Л)

Белый мишка (М)

(ДМ вывозит на сцену «коляску» со спящим НГ)

ДМ — Баю, Баю, Баю,Бай!

Поскорее вырастай.

Скоро праздник отмечать,

Будут все тебя встречать!

Спи, малютка Новый год.

Нас с тобой работа ждёт

Вот Снегурочка вернётся,

Твоим имиджем займётся.

А пока сопи, внучок,

Мой конёчек-Горбунок!

А-а-а! А-а-а!

(На сцену выходят О, М, З и Л)

О — Это и есть Дед Мороз?

Л — Похож!

О — А в транспортном средстве кто?

З — Тот, кто нам нужен!

М — Новый год.

О — Так. Объявляю операцию по подготовке Нового года ко мне.

Все — То есть?

О — К Олимпиаде. Зимней, сочинской.

На старт, внимание, марш!

(песня Трофима «Город Сочи»)

Ох и будет нынче в Сочи зима

Олимпийская пойдёт кутерьма

Понастроили спорткомплексов здесь

Даже треки для фристайла тут есть

ПР.

И мы спешим скорей попасть в город Сочи.

Олимпиаду провести нужно очень,

И Новый год спортсменом тоже быть должен,

Ведь это ж олимпийский год! — Вот, вот!

У нас последняя осталась попытка,

А Новый год ещё не встал на копыта.

И надо нам тренировать бедолагу

А то расстроится народ.

ДМ — А ну тихо мне! Не то заморожу! Не видите — младенец спит?

О — так будите скорее! Время поджигает!

ДМ — Как это будите? Новый год... До срока...

З — Это же необычный Новый год!

Л — Он олимпийский.

ДМ — Чеё?!

Все — Её!

О — Мой!

(В «коляске» просыпается НГ, наблюдает)

ДМ — Ну вот разбудили А-а-а. А-а-а. Вы кто такие?

Все — Олимпиада Зимняя — Сочинская! Впервые в России!

О — Мои символы!

Л — Белый леопард Барсик!

О — знаток горных склонов, отличный альпинист, учит своих друзей кататься на сноуборде.

З — зайка Стрелка!

О — Активная! Успеваешь всё: заниматься спортом, учиться «на отлично» и помогать маме.

З — А я на конкурсе талисманов Сочи с Димой Биланом пела!

М — Ага! Песню «Про зайцев»!..

З — Между прочим, заняла третье место и стала символом Олимпийских Игр 2014. Вот!

О — Белый Мишка! Воспитывался полярниками.

З — Это они научили его кататься на лыжах, бегать на коньках и играть в керлинг. Но больше всего я люблю кататься на спортивных санках.

Л — Он крутой саночник и бобслеист!

ДМ — Какие санки, какие лыжи?! Он на ногах то еле держится! Эх! Разбудили до срока!

Пропал 2014!

О — Как это пропал! Да мы из него такое сделаем!

Л — Потом сто лет вспоминать будут!

(НГ выходит из «коляски» с соской, ноги разъезжаются)

З — Мамочка-зайчиха! Какой же это Олимпийский год? Это ж какой-то конёк-Горбунок.

ДМ — Ну, во-первых он ещё маленький. (обращаясь к НГ) Ути моё Солнышко! А во вторых не т телом единым... Он, между прочим, замечательный друг и волшебник... в будущем...когда подрастёт.

О — Телом, не телом! Некогда нам ждать! Берите его!

ДМ — Куда?

З — В Сочи!

Л — На тренировку по сноубордингу!

ДМ — Не пушу!

М — Тогда, дедуля, давай с нами!

(Л, З, М уносят НГ)

ДМ — Караул! Спасайте 2014!

ВЫСТУПЛЕНИЕ 5А (Сноуборд)

(Выходят ДМ и НГ)

Спортивная викторина.

1. Назовите год олимпиады и год, где соревнования по сноуборду впервые вошли в олимпийскую программу.

Ответ. На XVIII зимних Олимпийских играх в 1998 году в японском городе Нагано соревнования по сноуборду впервые вошли в олимпийскую программу.

(Выходят ДМ и НГ)

НГ — Дедушка, ты видел!

ДМ — Видел! Я такого больше не переживу! Склон крутой, доска несётся, то, что от тебя осталось несётся под доской...Я так и не понял что на ком спускалось! Да! И почему ты здесь стоишь живой и здоровый, да ещё и улыбаешься!..

НГ — Дедушка! Это так здорово! Хочешь, я с ними договорюсь. Они и тебя спустят...с горы.

(вбегают символы)

О — Ну ты где гуляешь? Я тебя обыскала. Давай, соберись. У тебя тренировка.

ДМ — Не пушу!

М — Дедуля, не волнуйтесь. Это же просто с горочки на саночках...

Л — Бери его, ребята!

З — Дедушка, пошли снами. Вспомните детство.

(символы уносят НГ)

ДМ — Знаю я ваши горочки кавказские и ваши саночки со скоростью больше ста километров в час!

Караул! Верните 2014!

ВЫСТУПЛЕНИЕ 5Б (Саный спорт)

Спортивная викторина.

2. Как называется трасса бобслеиста?

Полоз

Жёлоб

Колея

Трек

(Выходят ДМ и НГ)

ДМ — Всё! Я больше на это смотреть не могу.

О — Дед Мороз, а ты не смотри, ты участвуй! Видишь,какой он стал...

НГ — Стремительный. Даже сам на своих копытах стою.

(вбегают или въезжают символы с коньками наперевес)

ДМ — Всё! Хватит! Больше никаких горок и никаких спусков! Категорически!

З — А мы и не за этим!

ДМ — А зачем, позвольте вас спросить.

М — Дедуля, а не хотите ли вы приобщить вашего внука к прекрасному?

ДМ — Вы имеете ввиду сломанные конечности и разбитую голову?

Л — Нет, конечно. Хотя такое в нашем деле бывает.

О — Но крайне редко.

З — Мы говорим о красивой музыке, о красивой пластике, о сверкающем льде!

ДМ — Правду говорите? Бери его, ребята! Пошли поглядим на ваш сверкающий...

ВЫСТУПЛЕНИЕ 6А (Фигурное катание)

Спортивная викторина.

3. Что впервые произойдёт в соревнованиях по фигурному катанию на олимпийских играх в Сочи?

Ответ. На олимпийских играх в Сочи пройдут командные соревнования по фигурному катанию.

ДМ — Красиво! Особенно танцы на льду!

О — То ли ещё будет!

НГ — Да ну! Ледниковый период какой-то!

ДМ — Понимал бы чего! Молодой ещё деда учить.

НГ — А может у вас что-нибудь на коньках побыстрее есть?

О — Конечно есть.

Л — Коньки не танцующие, а бегущие. Пошли тренироваться?

ДМ — Всё у них есть! А техника безопасности у них тоже есть? Пойду прослежу, а то убежит

На своих коньках и встречать в новогоднюю ночь некого будет!

ВЫСТУПЛЕНИЕ 6Б (Конькобежный спорт)

Спортивная викторина.

4. Когда и зачем в конькобежном спорте появился новый тип коньков? Как они называются?

Ответ. В1997 году появился новый тип коньков — клап-скейты. Это позволило увеличить скорости бега.

(выходят З,Л и НГ)

З — Ну как, понравилось?

НГ — Да, скорость...коньки, как длинные острые ножи...Только жалко, что всё время по кругу.

Л — Пошли со мной. Я тебе сейчас такое покажу! Ахнешь...

НГ — Пошли, пока деда нет, а то он ахать не любит.

ВЫСТУПЛЕНИЕ 7А (Фристайл)

Спортивная викторина.

5. Где и в каком году впервые фристайл включили в олимпийские игры?

Ответ. Фристайл впервые вошёл в программу зимних Олимпийских игр в 1988 году, на XV зимней Олимпиаде в Калгари (Канада), в ранге демонстрационных соревнований. Первые олимпийские медали в этом виде спорта были разыграны на следующей зимней Олимпиаде в Альбервиле (Франция).

(выходят НГ, ДМ,О и Л)

НГ — Такое и на лыжах! Вот это да!

ДМ — Это не спорт, это какой-то экстрим с трагическим исходом. Медали тут вероятно, получают по-смертно.

О — Ничего подобного. Волшебный вид спорта.

Л — А прыжки с трамплина не экстрим, что ли?

ДМ — Замечательно! Вы ещё и в ледяной бассейн ныряете!

Л — В какой бассейн?

ДМ — Так ведь прыжки?

О — Так ведь с трамплина.

НГ — Ты что, дедушка, не слышали про «летающих» лыжников? Я и то знаю.

ВЫСТУПЛЕНИЕ 8А (прыжки с трамплина)

Спортивная викторина.

6. В какой стране впервые появились прыжки с трамплинов?

Ответ. Этот вид спорта зародился в Норвегии, в стране, где был распространён народный обычай состязаться в искусстве катания с гор (слалом).

ДМ — Да что же они у вас всё летают! На лыжах бегать по снежку в заснеженном лесу, благодать!

Солнышко светит, птички поют, а ты катишься себе...

М — Можно и по снежку. А ты, дедуля, на лыжах стоишь?

ДМ — Стоишь! Да я, когда на праздник опаздываю такие скорости развиваю автомобиль отдыхает!

М — а пойдём, Дедуля, к нам в олимпийскую сборную...

ДМ — В сборную, говоришь... (уходят)

ВЫСТУПЛЕНИЕ 8Б (лыжи)

Спортивная викторина.

7. Назовите основные стили передвижения на лыжах?

Ответ. «Классический» стиль и «свободный» (коньковый) стиль.

(выходят НГ и ДМ)

НГ — Дедушка, что я видел! Лыжники бегут, потом палки бросают, винтовки хватают, куда то стреляют, потом опять бегут. А зачем?

ДМ — Бегут, чтоб добежать, стреляют, чтоб попасть.

НГ — Да, спорт...

ДМ — Ты, давай не отвлекайся. Олимпиада звонила, тебе на тренировку пора. (уходят)

ВЫСТУПЛЕНИЕ 9А (биатлон)

Спортивная викторина.

8. Сколько мишеней должен поразить биатлонист на огневом рубеже?

Ответ. На огневом рубеже спортсмен должен поразить 5 мишеней.

НГ — Слушай, Миша, Зайка говорила, что в олимпиаду включены игровые виды. А во что там играют? Можно я тоже поиграю, пока Дед на лыжах тренируется?

М — Для игры тебя одного мало, нужна команда. Не понимаешь? Пойдём, покажу.

ВЫСТУПЛЕНИЕ 10А (хоккей)

Спортивная викторина.

9. Назовите день рождения хоккея в России.

Ответ. Официальным днём рождения хоккея в России принято считать 22 декабря 1946 года. День первого матча.

О — Дед Мороз, не хотите ли попробовать свои силы в кёрлинге?

ДМ — В чём, в чём?

Все — В кёрлинге!

ДМ — Лыжи знаю, коньки знаю. Кёрлинг не знаю... Мудрёное что-то.

З — Это очень просто. Я уже всему научилась. Смотрите.

ВЫСТУПЛЕНИЕ 11А (кёрлинг)

Спортивная викторина.

10. Что будет, если в кёрлинге свиперы заденут щётками движущийся камень?

Ответ. В случае, если игрок команды, проводящей розыгрыш, касается частью тела или щёткой движущегося камня своей команды, данный камень может быть выведен из игры, а розыгрыш аннулирован.

О — XXII зимние Олимпийские игры — международное спортивное мероприятие, городе Сочи с 6 по 23 февраля 2014 года.

Л — Девиз Олимпиады: *Жаркие. Зимние. Твои*

З — «жаркие» потому, что в Сочи и потому, что ожидается сильный «накал спортивных страстей».

М — «зимние» означает время года проведения игр.

Л — «Твои» символизирует, что предстоящие Игры будут «Олимпиадой каждого»

НГ — Семь олимпийских видов спорта, Пятнадцать зимних спортивных дисциплин, включены в программу зимних Олимпийских игр 2014.

О — 98 комплектов медалей будет разыграно.

ДМ — Давай, внучек, принимай эстафету. Смотри, не подведи деда.

З — Вот теперь ты — настоящий олимпийский год.

М — И копыта не разъезжаются.

Л — был конёк — горбунок, а занялся спортом и стал конь-огонь!

НГ — Поздравляю всех с Новым олимпийским годом.

ДМ — Здоровья вам, друзья...

О — И спортивных успехов...

З — А болеть можно...

Все — Только за нашу олимпийскую сборную!

(песня «Синий иней»)

Скоро, скоро будет

у нас олимпиада

Скоро, скоро будет

у нас олимпиада

Скоро, скоро будет

у нас олимпиада

у-у-у-у-у-у

Дед Мороз заждался

Скоро, скоро будет

у нас олимпиада

Скоро, скоро будет

у нас олимпиада

Скоро, скоро будет

у нас олимпиада

у-у-у-у-у-у

Дед Мороз заждался

Новый год готов

И Олимпиада ждёт гостей давно у-у

Приезжайте в славный город Сочи

Будем быстро, с лыжами летать

На коньках кататься и в мишень стрелять у-у
В биатлоне много так стреляют.

Мы жаждем лишь её, её одну.
И лишь она одна нам нужна.
Зачёт, медаль, победа и рекорд.
И пусть гордится нами страна!

Скоро, скоро будет
у нас олимпиада
Скоро, скоро будет
у нас олимпиада
Скоро, скоро будет
у нас олимпиада
у-у-у-у-у-у

Профилактика зависимого поведения в контексте образовательного процесса

Сухоруков Дмитрий Вячеславович, заведующий лабораторией;
Бойков Александр Евгеньевич, аспирант кафедры социальной безопасности
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Статья посвящена роли и значению различных методик профилактики зависимых форм поведения, а также возможности их реализации в контексте образовательной среды как фундаментальному условию формирования культуры здоровья и ценностей здорового образа жизни, направленному в конечном итоге на повышения качества человеческого потенциала.

Ключевые слова: зависимое поведение, педагогическая профилактика; образовательная среда.

В широком смысле зависимое поведение можно определить как одну из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Именно уход от реальности является основанием, составляющим сущность зависимого поведения. Неудовлетворяющая реальность — это в каком-то смысле всегда внутренняя реальность, так как и в случаях, когда речь идет о внешней «средовой» реальности, последняя воспринимается, осознается или производит эффект на подсознание, приводя к возникновению того или иного, вызывающего дискомфорт внутреннего психического состояния, от которого возникает желание избавиться.

Современные исследования определяют широкий взгляд на понятие аддикции как на специфическое поведение, в «формировании которого участвуют как социальные условия, так и психологические и физиологические особенности человека» [3]. Так же следует отметить, что наряду с термином «аддикция» используется сочетание «аддиктивное поведение», «аддиктивное состояние», «зависимость или зависимое поведение». Как отмечает профессор Л.Г. Буйнов: «зависимое поведение чаще означает, ситуацию, когда болезнь как таковая, еще не сформировалась, а имеет место нарушение поведения, при отсутствии физической и индивидуальной психологической зависимости» [1].

Можно выделить три основных вида зависимостей:

— химические зависимости;

— нехимические зависимости;
— промежуточные зависимости.

Несмотря на кажущиеся внешние различия, рассматриваемые виды зависимостей имеют принципиально схожие психологические признаки. В связи с этим можно выделить общие признаки зависимого поведения, прежде всего, данное поведение проявляется в устойчивом стремлении к изменению психофизического состояния. Данное влечение переживается человеком, как импульсивно-категорическое, непреодолимое, не насыщаемое.

В общефилософском понимании профилактика (от греческого «prophylaktikos» — предохранительный) есть предупреждение возникновения какого-либо процесса, явления или действия. В общенаучной трактовке профилактика это совокупность мероприятий, направленных на охрану здоровья, предупреждение возникновения и распространения болезней человека, на улучшение физического развития населения, сохранение трудоспособности и обеспечение долголетия. Применительно к процессу формирования зависимостей, профилактика понимается как «комплекс социальных, медико-биологических и образовательных мероприятий, направленных на выявление причин и условий, способствующих возникновению зависимостей, на предупреждение развития и ликвидацию их негативных личностных, социальных и медицинских последствий» [2].

В настоящее время разработаны и реализуются на практике следующие методы профилактики зависимого поведения.

1. Информационный. Данный метод основан на представлении фактов об опасности взаимодействия с предметами или действиями, вызывающими зависимое пове-

дение (ПАВ, игровая деятельность и т.д.), и о социальных, правовых и медицинских последствиях такого взаимодействия. С точки зрения психологии, эффективность метода объясняется когнитивной моделью зависимого поведения, согласно которой субъект самостоятельно принимает более или менее осознанное решение о взаимодействии с конкретным предметом.

2. Метод, связанный с формированием жизненных навыков. Под жизненными навыками понимаются навыки поведения и общения, которые позволяют субъекту контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать умение жить вместе с другими и вносить изменения в окружающую среду. Ведущими компонентами этой теории являются активные, основанные на опыте методы и групповая работа с молодежью. Профилактику зависимого поведения в данном случае следует осуществлять через включение субъекта в социальную деятельность. Такое научение происходит при обсуждении разнообразных проблем из всех сфер жизнедеятельности, повышении устойчивости к социальным влияниям, формировании навыков общения, уверенности в себе при повышении индивидуальной и социальной компетентности.

3. Метод «эмоционального научения». Здесь профилактическая работа концентрируется на ощущениях и эмоциях субъекта, а также на умении управлять ими. В основе метода лежат экспериментально подтвержденные положения о том, что зависимое поведение чаще развивается у лиц, имеющих как затруднения в определении и выражении эмоций, так и личностные факторы риска, исходя из чего, риск зависимости может быть снижен путем развития эмоциональной сферы. Наиболее эффективным в образовательном процессе является использование психоэмоциональных методов коррекции функционального состояния (аутогенная тренировка, психогимнастика, арт-терапия, ролевая игра) [5; 6; 8].

4. Метод «физиологического воздействия». Предполагает профилактическую работу по принципу коррекции функционального состояния центральной нервной системы. Учитывая, что любые аддикции формируются с воздействием основных нервных центров и нейромедиаторов, то наиболее перспективным в образовательном процессе является использование психофизиологических методов коррекции (самомассаж, дыхательные упражнения, физические упражнения, воздействие на биологически активные точки) [9; 10; 11].

5. Метод альтернативной деятельности. Он базируется на положении о том, что при формировании позитивной зависимости от среды люди приобретают [4; 7].

6. Пропаганда здорового образа жизни. Профилактика основана на воспитании альтернативных привычек, таких как занятие спортом, активный досуг, здоровый режим труда, мероприятия по укреплению здоровья и др., которые могут стать барьером формирования зависимого поведения [12].

Совокупность обозначенных методов составляет профилактические программы, реализуемые на нескольких уровнях. Традиционно в системе профилактической работы выделяется три уровня. Первичный уровень направлен на выявление и устранение причин, провоцирующих такое поведение, и предполагает работу, как с группами риска, так и с лицами, не проявляющими склонности к зависимому поведению. Объектом профилактической работы на данном уровне является также ближайшее социальное окружение. Именно данный уровень может быть эффективно реализован в рамках общеобразовательных учебных заведений в контексте образовательного процесса.

Вторичный уровень профилактики предполагает работу с теми, у кого наблюдается склонность к формированию зависимого поведения с целью изменения моделей поведения и развития личностных ресурсов, препятствующих зависимости. Третичный уровень связан с предупреждением рецидивного поведения аддиктов. На этих уровнях профилактические мероприятия реализуются специалистами профильных медицинских учреждений.

Следует отметить, что подростковый, да и юношеский возраст является сложным «кризисным» этапом развития и характеризуется изменениями в психофизиологическом, психологическом и социально-личностном плане. Именно на этом этапе могут проявляться черты отклоняющегося поведения, в том числе возникать риски развития зависимостей разных видов. Так как на данном возрастном этапе, значительная часть молодых людей «включены» в систему социальных институтов сферы образования, то активное применение различных подходов к профилактике зависимых форм поведения в рамках образовательного пространства представляется особенно актуальным и важным. При этом образовательная модель профилактики зависимого поведения построена на учебно-воспитательных методах деятельности специалистов образовательных учреждений, направленных на формирование у детей и молодежи знаний о социальных и психологических последствиях зависимостей; создание педагогических условий для диагностики, предупреждения, исправления деструктивных стратегий поведения учащихся; развитие их личностных ресурсов, способствующих успешной адаптации к требованиям среды.

Литература:

1. Буйнов Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л.Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр.242.
2. Буйнов Л.Г. Статокинетическая устойчивость и подходы к ее фармакологической коррекции [Текст]: / Л.Г. Буйнов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии, Санкт-Петербург, 2002 год, том 1, №2, стр. 27–50.

3. Матусевич М.С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования // М.С. Матусевич, А.П. Новожилова // Молодой ученый. 2012. № 8. с. 360–364.
4. Сорокина Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования мета-предметных результатов при изучении курса естествознание [Текст] / Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
5. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
6. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]: / Л.А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А.И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
7. Сорокина Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]: / Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
8. Сорокина Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. № 2. с. 29–32.
9. Сорокина Л.А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Сорокина Л.А. и др. RUS 2435617 23.03.2010
10. Сорокина Л.А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Сорокина Л.А. и др. RUS 2437689 04.06.2010
11. Сорокина Л.А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л.Г. Буйнов, Сорокина Л.А. RUS 2453346 27.04.2010
12. Сыромятникова Л.И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст] / А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л.П. Борисова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 375–377.

Культура профессионального мировоззрения как характеристика личностной культуры учителя технологий

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор;
Борисова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В статье теоретически обосновано значение профессионального мировоззрения как системы профессиональных идеалов, интеллектуального и ценностно-эмоционального отношения к профессиональной деятельности в процессе профессионального становления учителя технологий.

Ключевые слова: культура профессионального мировоззрения, учитель технологий, трудовая деятельность.

Современный мир невозможен вне границ информации. Расширение технических возможностей обмена информацией интенсифицировало процессы взаимодействия человека с окружающим миром, который характеризуется свободой и поликультурностью в информационном пространстве. Информационный взрыв породил новые информационные потоки, которые изменяют мир и человека, который должен успевать улавливать эти потоки, чтобы не потеряться в современности и не оказаться в прошлом. Культура профессионального мировоззрения сегодня оказывается в центре внимания многих

исследователей, которые осознают проблему потребности в передаче социокультурного опыта и потребности участия в изменениях, которые составляют основу развития, в том числе и личностного. Поэтому в фокусе научного интереса оказались исследования сущности идентификационных процессов и формирования культуры профессионального мировоззрения, что обусловило изложение этого материала.

Возникновение и развитие культуры профессионального мировоззрения связано с усложнением личности, её внутреннего мира, духовно-практической деятельности.

Интеграция в ней интеллектуальной, этической и эстетической составляющих не носит механический характер, а предполагает наличие конфликтов, противоречий. Возникновение новых социокультурных реалий в современном украинском обществе способствует переоценке многих духовных ценностей. С духовными ценностями непосредственно связаны мировоззренческие позиции личности, что согласуется с тезисом А. Белых о том, что «... сложная мировоззренческая деятельность — не только характеристика мировоззренческой культуры, но и способ ее существования, возникновения и развития» [1, с. 200]. С этой точки зрения значительная ответственность за формирование мировоззрения членов общества возлагается на педагогов. Соответственно от учителей и педагогов общество ожидает проявления высокого уровня культуры мировоззрения. В связи с этим, оправданно повышенное внимание общества, исследователей и педагогов-практиков к проблеме формирования профессионального мировоззрения будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки.

Особое значение высокая мировоззренческая культура имеет для успешной профессиональной деятельности учителей технологий. В процессе трудовой подготовки осуществляется воспитание личности, формирование трудовых качеств и ориентации на успех в трудовой деятельности. Учитель технологий призван раскрыть перед учащимися глубокое гуманистическое содержание трудовой деятельности, что затруднительно без опоры на устойчивый мировоззренческий фундамент самого учителя. В то же время мы вынуждены констатировать, что между высокими требованиями к уровню развития мировоззрения учителя технологий (обусловленными социальным заказом) и условиями его формирования в процессе профессиональной подготовки в педагогических высших учебных заведениях существует преодолемое противоречие.

На данном этапе в Украине отсутствуют глубокие теоретические разработки, которые бы обосновывали ответственность образовательной отрасли «Технологии» отдельной отрасли знаний [2]. В связи с этим существует несколько подходов к определению содержания подготовки будущих учителей технологий. Первый, технократический подход, характеризуется стремлением к преобладанию инженерных дисциплин и использования методов и средств подготовки, достаточно апробированных при подготовке инженеров машиностроительного производства. Однако по своему содержанию профессиональная деятельность инженера на производстве, по сути, не соответствует профессиональной педагогической деятельности учителя технологий, а, следовательно, слепое копирование подготовки инженеров для формирования учителя технологий некорректно. Своеобразие профессиональной педагогической деятельности делает недопустимым наличие только узкоспециализированной компетентности, потому что профессионализм учителя определяется культурой профессионального мировоззрения и сочетанием профессиональных компетентностей.

Второй, гуманистический подход в определении содержания подготовки будущих учителей технологий представлен несколькими направлениями исследований. Так, например представители научной школы во главе с А. Коберником, стремятся к объединению педагогической и инженерной составляющих подготовки. Бесспорным достижением представителей данного научного направления является использование и популяризация метода проектов.

Другие исследователи стремятся обосновать отдельные составляющие подготовки учителя технологий. С. Борисова, Л. Оршанский разрабатывают проблему реализации образовательного и воспитательного потенциала декоративно-прикладного искусства в профессиональной подготовке учителя технологий [3, 4]. Целесообразно вспомнить и задуматься над предостережением французского философа К. Леви-Строса о том, что XXI столетие будет «столетием гуманитарных наук или его не будет».

Гуманитаризацию в сфере профессиональной подготовки учителя технологии мы рассматриваем сквозь призму художественно-эстетической культуры личности учителя. В этом направлении гуманитаризация побуждает к расширению предметов, связанных с изучением традиционных видов декоративно-прикладного искусства и реализацией в современном производстве идей этнодизайна.

В. Сидоренко в своих работах стремился обосновать направления оптимизации содержания подготовки учителей технологий [5, 6, 7]. Н. Курач в своей работе раскрывает теоретические подходы в использовании явления переноса знаний, умений и навыков в процессе художественной трудовой подготовке будущих учителей трудового обучения и педагогические условия, которые позволяют повысить эффективность такой подготовки [8]. В. Стещенко [9] предлагает содержание образовательной отрасли «Технологии» рассматривать с позиций основных стадий производства и в соответствии с этим строить и подготовку учителей технологий.

Я. Бобылева, исследуя теоретические и методические основы формирования инновационной культуры будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки, особое внимание уделяет подготовке будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности. «Содержание подготовки будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности должно базироваться на гуманитарном, философском, психолого-педагогическом, культуроведческом и технологическом образовании, обеспечивать будущему учителю технологий не только соответствующий набор профессиональных знаний и умений, а и техническую образованность, что создает условия для творческого развития» [10].

Однако необходимо отметить, что на данном этапе отдельные подходы к подготовке учителей технологий в недостаточной степени согласуются между собой. Большое количество дисциплин имеют автономный и обосо-

бленный характер. Возникает опасность усвоения студентами раздробленных знаний, не представляющих собой целостной системы. В силу раздробленности в мировоззрении студентов с большим трудом складывается понимание специфики профессиональной деятельности учителя технологий. Наиболее общие и методологически значимые представления и концептуальные установки индивида эксплицируются в личностном психологическом плане через его мировоззрение. «Иными словами, культура мировоззрения — это личностная мировоззренческая система, сформированная на основе общечеловеческих, национальных и конкретно-исторических идеалов, ценностей и собственного жизненного опыта, жизненных принципов, позиций и отношений, а не внешние мировоззренческие принципы, предлагаемые человеку, не формальные или фактические моральные требования, а определенный этап смысложизненных исканий, им пережитый, выношенный и прочувствованный» [1, с. 200].

Гуманоцентричная переориентация образования, основными чертами которой являются всеобщность, интегральность, креативность, потребности общества в подготовке учителя технологии, способного к кружковой работы и деятельности по трудовому воспитанию, который, зная основы методики трудовой подготовки, умело проецирует её на парадигму ученика, обусловила возросшее внимание к декоративно-прикладному искусству как источнику обоснования стратегии развития образования. Сегодня все больше высших учебных заведений внедряют учебные курсы, дисциплины, связанные с этнодизайном, различными видами декоративно-прикладного искусства. Такое обращение к декоративно-прикладному искусству и к его творческому и духовному потенциалу обусловлено поднятием на новую ступень философии образования.

Профессиональный аспект мировоззрения связан с формированием концептуальных основ, необходимых для успешной профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, процесс формирования мировоззрения профессионала сопряжен с выработкой конкретной личностью собственной теории философского характера, отражающей существенные черты и отношения к профессиональной сфере.

Многие исследователи указывают на связь мировоззрения и философско-методологических установок личности. В контексте профессиональной педагогической деятельности учителя технологий основу мировоззрения специалиста составляют его философские взгляды на декоративно-прикладное искусство. Методологические и теоретические проблемы, относящиеся к области философии декоративно-прикладного искусства и составляющие ядро профессионального мировоззрения учителя технологий, широко осмыслены в работах Б. Антоновича, С. Борисовой, В. Титаренко, Д. Тхоржевского, Л. Оршанского [3, 4, 11, 12].

Проблема формирования профессионального мировоззрения учителя технологий в процессе его подготовки в высших учебных заведениях является одной из

ключевых проблем педагогики высшей школы на современном этапе ее развития. Профессиональное мировоззрение учителя технологий как интегративное явление представляет собой одну из важнейших целей профессионального образования — интеграцию основных профессиональных знаний, представлений, убеждений, идеалов и практического опыта. На основе профессионального мировоззрения происходит объединение основных и специальных компетентностей в единую целостную систему. Профессиональное мировоззрение определяет творческую индивидуальность учителя технологий.

Культура профессионального мировоззрения, как характеристика личностной культуры, может быть представлена как частное выражение культуры в целом. Конструирование культуры профессионального мировоззрения личности требует душевных сил личности, которые связаны с ориентацией на успех в профессиональной деятельности, пониманием, оценкой достижений и переживанием ситуации профессиональной самореализации. Условием формирования культуры профессионального мировоззрения является освоение знаковых, символических систем. Эстетическое развитие человека позволяет достаточно эффективно решать эти задачи. Мы поддерживаем позицию А. Белых, который утверждает: «Атрибутом культуры мировоззрения является развитость эмоциональной сферы личности, а её признаками — умение осваивать символически передаваемую информацию, понимание языка искусства различных эпох» [1, с. 201]. Изучение и осмысление проблем, относящихся к сфере инноваций и декоративно-прикладного искусства, отражение окружающей действительности средствами декоративно-прикладного искусства может способствовать оптимизации процесса формирования профессионального мировоззрения будущих учителей технологий. Для культуры профессионального мировоззрения учителя технологий характерно не усвоение готовых постулатов, а свободное творчество. Культура мировоззрения является проявлением индивидуальности и влияет на самовыражение и самореализацию учителя технологий.

Осуществление самовыражения и профессиональной самореализации ставит задачи соотношения своего места в мире, своей профессиональной педагогической деятельности с предшествующим опытом и вновь возникающими задачами жизнетворчества. Решение жизненных задач без конфликта интересов возможно на основе мировоззренческого осмысления стратегии деятельности и результата.

Культура профессионального педагогического мировоззрения предполагает совпадение культуры и фундаментальных основ личности. Общество XXI века ждет учителя технологий, который имеет психолого-педагогические знания, владеет технологиями декоративно-прикладного искусства, творческим стилем мышления, стремится к постоянному саморазвитию и духовному самосовершенствованию. Главными чертами учителя технологии должны стать высокий уровень культуры профессионального мировоззрения и глубокий профессионализм.

Литература:

1. Белых А. С. Мироззрение студенческой молодежи: проблемы формирования: монография / А. С. Белых. — Луганск: Изд-во «Ноулидж», 2012. — 232 с.
2. Постанова від 23 листопада 2011 р. № 1392 Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти // <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
3. Борисова С. Етнодизайн як феномен сучасної культури / С. Борисова // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2011. — № 3. — С. 25–27.
4. Оршанський Л. В. Декоративно-ужиткове мистецтво та етнодизайн — традиції і сучасність у художньо-трудої підготовці майбутніх учителів трудового навчання / Л. В. Оршанський // Инновационные образовательные технологии. — 2008. — N 1. — С. 77–82.
5. Сидоренко В. К. Здобутки і втрати трудового навчання в загальноосвітній школі // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. У 2-х ч. — Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. — Ч 1. — с. 83–86.
6. Сидоренко В. К. Стандартизація ступеневої підготовки вчителя трудового навчання // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. — № 5. — Бердянськ: БДПУ, 2002. — с. 5–10.
7. Сидоренко В. К. Праця і всебічний розвиток особистості // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. — К.: Міленіум, 2004. — С. 120–132.
8. Курач М. С. Явище перенесення в художньо-трудої підготовці майбутніх учителів трудового навчання / М. С. Курач // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2008. — № 1. — С. 29–32.
9. Стешенко В. В. Система компетенцій в освітньо-професійній програмі підготовки вчителя технологій [Текст] / В. В. Стешенко / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 30: збірник наукових праць / за ред. проф. М. С. Корця. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — С. 193–197.
10. Бобылева Я. В. Концепция исследования теоретических и методических основ формирования инновационной культуры будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки [Текст] / Я. В. Бобылева // Молодой ученый. — 2013. — № 4. — С. 532–534.
11. Антонович Є. А., Захарчук-Чугай Р. В., Станкевич М. Є. Декоративно-прикладне мистецтво. — Львів: 1993. — 272 с.
12. Мусієнко В. Прилучення учнів до національної культури в процесі трудового навчання / В. Мусієнко, Р. Захарченко, В. Сидоренко, Д. Тхоржевський // Трудова підготовка в закладах освіти. — 1999. — N 3, 4. — Книжка в журналі.

Формирование профессиональных умений на занятиях по математике

Бочкарева Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский артиллерийский институт

Снежина Ольга Викторовна, кандидат технических наук, доцент;
Сироткина Марина Александровна, бакалавр
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Рассматриваются средства формирования профессиональных умений бакалавров по направлению «Строительство» на занятиях по математике.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональные умения, профессионально-ориентированная математическая задача.

Связь образования с будущей профессией выпускника всегда была актуальной проблемой образования. Подобная тематика поднималась в трудах многих ученых, но была недостаточно отражена в стандартах 2 поколения, особенно для непрофильных дисциплин. Этот недостаток

был устранен с введением ФГОС-3. При изучении математики, в соответствии с новым стандартом бакалавр по направлению 270800 «Строительство» должен: *знать* фундаментальные основы высшей математики, включая алгебру, геометрию, математический анализ, теорию ве-

ростностей и основы математической статистики; *уметь* самостоятельно использовать математический аппарат, содержащийся в литературе по строительным наукам, расширять свои математические познания; *владеть* первичными навыками и основными методами решения математических задач из общинженерных и специальных дисциплин профилизации. [1].

Реализация требований, предъявляемых новыми образовательными стандартами к бакалавру, на наш взгляд возможна путем формирования и развития профессиональных качеств личности обучаемого.

Развитие профессиональных качеств личности предполагает, прежде всего, формирование умений, отражающих специфику профессиональной деятельности бакалавра — строителя. В свою очередь, профессиональную деятельность бакалавра — строителя можно подразделить на проектно — конструкторскую, организационно — управленческую, производственно — технологическую, исследовательскую. Каждый из видов профессиональной деятельности характеризуется совокупностью умений, которыми должен владеть специалист при решении профессиональных задач. Немаловажную роль в формировании этих умений играет дисциплина математика. Проанализировав государственный образовательный стандарт ФГОС ВПО по направлению 270800 «Строительство» мы выделили ряд умений, которые необходимо и возможно формировать у специалиста данного профиля средствами математики [2,3].

Выделим ряд профессиональных умений, адекватных основным видам профессиональной деятельности:

— *проектно-конструкторские* — умение использовать математические средства в проведении инженерных и инженерно-экономических исследований и разработок при проектировании и сооружении объектов строительства;

— *организационно-управленческие* — умение использовать математический аппарат при составлении отчетов, планов, смет и т.д.; умение, используя математические методы, принимать оптимальные управленческие решения; умение проводить экспертизу и оценку строительных объектов математическими средствами;

— *производственно-технологические* — умение осуществлять математические расчеты при возведении, ремонте и реконструкции зданий и сооружений;

умение на основе использования математических методов находить оптимальные решения при сооружении строительных конструкций;

— *исследовательские* — умение с использованием средств математики выполнять экспериментальные и теоретические исследования в области строительства и в других отраслях, связанных со строительством (умение определять распределение температурно-влажностных характеристик в строительных материалах и сооружениях математическими методами; умение с помощью математических средств исследовать эффективность работы механизмов строительных машин; умение производить

математические расчеты на выявление прочности, устойчивости, деформации элементов строительных конструкций и целых сооружений; умение применять математический аппарат при вычислении скорости протекания строительных процессов; умение производить математическую обработку экспериментальных данных); умение разрабатывать рекомендации и делать выводы о явлении на основе проведенных математических исследований строительных объектов и процессов.

Развитие перечисленных умений возможно осуществить посредством решения профессионально-ориентированных математических задач.

Под профессионально ориентированной математической задачей мы понимаем задачу, условие и требование которой определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности бакалавра-строителя, а исследование этой ситуации средствами математики способствует профессиональному развитию личности специалиста.

Профессионально ориентированные задачи, используемые в рамках математической подготовки бакалавра-строителя, должны удовлетворять следующим требованиям:

1) задача должна описывать ситуацию, возникающую в профессиональной деятельности бакалавра-строителя;

2) в задаче должны быть неизвестны характеристики некоторого профессионального объекта или явления, которые надо исследовать субъекту по имеющимся известным характеристикам с помощью средств математики;

3) решение задач должно способствовать прочному усвоению математических знаний, приемов и методов, являющихся основой профессиональной деятельности бакалавра-строителя;

4) задачи должны обеспечить усвоение взаимосвязи математики с общетехническими и специальными дисциплинами;

5) содержание задачи и ее решение требуют знаний по специальным предметам;

6) содержание профессионально ориентированной математической задачи определяет пропедевтический этап изучения понятий специальных дисциплин;

7) решение задач должно обеспечивать математическое и профессиональное развитие личности бакалавра-строителя.

Профессионально ориентированные математические задачи можно проклассифицировать согласно видам профессиональной деятельности бакалавра-строителя: проектно-конструкторские, организационно — управленческие, производственно-технологические, исследовательские.

Проектно-конструкторские задачи — это задачи, отражающие применение математических средств при проведении инженерных и инженерно-экономических исследований специалиста в области проектирования объектов строительства.

Таблица 1. Расход и ресурсы материалов

Показатель	Тип плит		Ресурс материала, кг
	P_1	P_2	
Расход цветных материалов, кг			
наполнитель ЦМН	70	40	1680000
заполнитель ЦМЗ	75	100	2400000
Доход от выпуска одной плиты, руб.	3	2	-

Приведем пример подобной задачи: необходимо спроектировать план застройки массива десятью домами, причем домов первого типа должно быть три, второго типа — пять, третьего типа — два. Сколько вариантов плана можно представить?

Организационно-управленческие задачи касаются вопросов, связанных с использованием математического аппарата в процессе подготовки производственных отчетов, принятия управленческих решений, осуществления контроля за производством и качеством строительных объектов.

Например: завод ЖБИ выпускает декоративные плиты двух типоразмеров — P_1 и P_2 , затрачивая цветные минеральные наполнители (ЦМН) и цветные минеральные заполнители (ЦМЗ), единовременные ресурсы которых ограничены; доход от реализации продукции P_1 и P_2 различен. Данные представлены в таблице 1.

Необходимо найти объем производимых плит, чтобы доход завода был максимален.

Производственно-технологические задачи демонстрируют применение математических знаний при возведении, ремонте и реконструкции зданий, сооружений и строительных конструкций [2,4,5].

В качестве примера приведем следующую задачу: для придания консоли $AB = a$ жесткости используются две опоры AD и CD , представленные на рисунке 1, где $AC = b$.

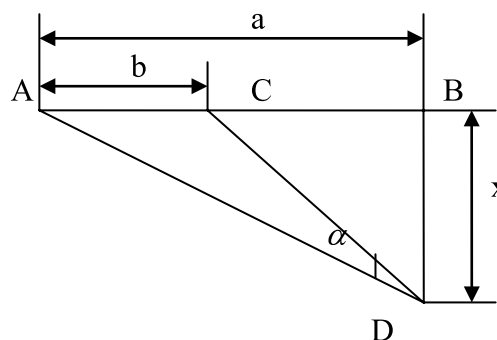


Рис. 1. Схема опирания консоли

Наибольшая жесткость конструкции достигается при наибольшей величине угла α , тангенс которого определяется формулой: $tg(\alpha) = bx / (x^2 = a(a - b))$. Определите, на каком расстоянии от точки B следует закрепить опоры, чтобы придать конструкции наибольшую жесткость.

Исследовательские задачи связаны с использованием математических методов при выполнении экспериментальных и теоретических исследований в области строительства и других отраслей, связанных со строительством.

Примером задачи этого типа может служить такая задача: по опытным данным зависимости водопоглощения ω от температуры обжига T , приведенным в таблице 2, определить водопоглощение для промежуточного значения $T = 1250^\circ C$.

Таблица 2. Зависимость водопоглощения от температуры обжига

$T, ^\circ C$	1000	1200	1300
$\omega, \%$	15	7	2

Приведенные задачи, на наш взгляд, позволят сформировать у будущего выпускника необходимые умения, ко-

торые в дальнейшем будут способствовать успешному применению математики в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 Строительство (квалификация (степень) «бакалавр») / Министерство образования и науки Рос. Федерации., 2010.
2. Бочкарева О. В., Профессиональная направленность обучения математике студентов инженерно-строительных специальностей вуза [Текст]: автореферат диссертации кандидата технических наук / О. В. Бочкарева — Пенза, 2006—18 с.
3. Снежкина О. В., О роли регионального компонента при преподавании дисциплин математического цикла / О. В. Снежкина, Г. А. Левова, О. В. Бочкарева, Р. А. Ладин // Новый университет № 11—12 (32—33). 2013. -с. 17—21.

4. Ладин Р. А., Математика и междисциплинарные связи / Р. А. Ладин, О. В. Снежкина, О. В. Бочкарева, Н. В. Титова // Молодой ученый. № 1 (60). Часть 4. 2014. — с. 550—553.
5. Ямбогло И. И., Некоторые аспекты обучения иностранных студентов в российских вузах / И. И. Ямбогло, О. В. Бочкарева, О. В. Снежкина // Вестник магистратуры. № 1 (28). 2014. — с. 25—28.

Современный урок как основополагающий компонент в образовательном процессе XXI века

Букреева Софья Николаевна, преподаватель английского языка первой категории;
Мухортова Ирина Игоревна, преподаватель английского языка высшей категории
ФГКОУ МКК «Пансион воспитанниц МО РФ» (г. Москва)

*Если мы будем учить сегодня так, как мы
учили вчера, мы украдем у детей завтра.*
Джон Дьюи

Понятие «современный урок» в наше время является одной из самых обсуждаемых тем и является предметом многочисленных дискуссий. Находясь на новом этапе общественного развития, нельзя не предъявлять новые требования к образованию в целом и к уроку в частности. Важным является разобраться, что есть современный урок. В связи с введением государственных образовательных стандартов второго поколения на преподавателей возложена ответственность достижения целей учебного процесса в свете современных требований общества. Главной задачей школьного образования становится предоставление обучающимся возможности самостоятельно ставить и реализовывать учебные цели, оценивать свои достижения. В этом контексте методика преподавания иностранного языка также претерпела изменения с учетом требований воспитания и развития компетентной, творческой, всесторонне развитой личности, а следовательно, и требования к современному уроку изменились. Урок — это кузница, мастерская; это самое главное в учебном процессе. Хороший урок включает в себя много компонентов: методы, формы работы и, конечно, профессионализм и мастерство самого преподавателя. В своей статье мы решили проанализировать понятие «современный урок», а именно:

Познакомиться с основными понятиями «современный» и «урок», а также осветить главные отличия традиционного и современного уроков;

Проанализировать факторы, влияющие на успешное проведение современного урока, а именно рассмотреть:

принципы организации современного урока,

условия создания благоприятного микроклимата на уроке;

Представить основные требования к современному преподавателю.

1. ПОНЯТИЯ «СОВРЕМЕННЫЙ» И «УРОК».

Итак, начнём с рассмотрения основных понятий, а именно рассмотрим значения слов «современный» и

«урок». Словарь Ожегова предлагает нам следующее толкование этих понятий:

СОВРЕМЕННЫЙ — относящийся к настоящему времени, теперешний.	СОВРЕМЕННЫЙ — стоящий на уровне своего века, не отсталый.
+	+
УРОК — учебный час, посвященный учебному предмету.	УРОК — нечто поучительное, из чего можно сделать вывод для будущего.

Проанализировав дефиниции, представленные в словаре, мы приходим к выводу, что:

1. Современный урок — это приобщение учащихся к совокупности достижений человечества в тесной связи с современностью в течение учебного часа.

2. Современный урок — это высокий уровень мастерства, умение педагога донести до учащихся нечто поучительное, соответствующее уровню своего времени и позволяющее сделать вывод для будущего.

Говоря о современном уроке, конечно, очень важно понимать отличия традиционного и современного уроков. В отличие от «традиционного» «современный» урок способствует более широкому развитию познавательных возможностей учащихся.

При этой структуре система дидактических средств перестраивается, и к уровню самостоятельной работы учащихся предъявляются новые требования; их познавательная деятельность все в большей мере приобретает поисковый, творческий характер.

Современный урок — это совершенно новый, но в то же время не теряющий связи с прошлым, имеющий непосредственное отношение к интересам живущего человека, насущный, то есть — актуальный урок. Если урок является современным, то он обязательно закладывает основу для будущего.

Стоит подчеркнуть, что сегодня образовательные учреждения становятся не столько источником инфор-

мации, сколько учат учиться; учитель сегодня не является лишь проводником знаний. Сегодня учитель — это личность, обучающая способам творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний. Учащийся занимает активную позицию в учебной деятельности, перестает быть пассивным участником образовательного процесса, а наравне с учителем участвует в постановке целей и задач каждого урока, определяет план своей работы, выбирает средства и способы достижения поставленных целей. Все вышеперечисленное позволяет гибко варьировать структуру урока. Вместе с тем варьирование структуры урока не должно быть стихийным. На любом уроке учебный процесс состоит из определенных логически связанных этапов, которые отражают логику процесса обучения.

Говоря об особенностях современного урока, нельзя забывать, что современный урок — это проблемный урок, то есть урок, на котором учитель преднамеренно создает проблемные ситуации и организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке учебных проблем и их решению или сам ставит проблемы и решает их, показывая учащимся логику мысли в поисковой ситуации.

2. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОЕ ПРОВЕДЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОКА.

Великая цель образования — это не знания, а действия.
Герберт Спенсер

Итак, познакомившись с понятием «современный урок», мы рассмотрим факторы, влияющие на успешное проведение современного урока.

2.1. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Говоря об успешном проведении урока, следует начать с принципов его организации:

— принцип свободы, т.е. обеспечение возможности для каждого ученика открывать себя в различных видах деятельности;

— принцип сотрудничества, который, безусловно, базируется на взаимопонимании и взаимодействии учителя и учащихся в процессе обучения;

— принцип толерантности, который подразумевает понимание и принятие особенностей ученика и создание благоприятной атмосферы для дальнейшего его саморазвития;

— принцип терпимости, который основывается на способности снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия.

2.2. УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО МИКРОКЛИМАТА НА УРОКЕ

Безусловно, современный урок должен способствовать активизации познавательной деятельности учащихся, развитие их инициативы и творчества, а также единству

формирования знаний, умений и навыков учащихся (практических, умственных, специальных и общих) на трех уровнях и иметь благоприятный психологический микроклимат.

Для успешного достижения вышеизложенных целей на уроке должны просматриваться следующие ситуации:

— ситуация открытости

Ученик должен иметь возможность быть успешным настолько, насколько он может или хочет быть.

— ситуация успеха

Для ученика должна быть создана атмосфера, мотивирующая его к успешному обучению и направленная на формирование положительного отношения к учению, что, безусловно, является дополнительным импульсом к активной работе.

— ситуация поддержки

С целью создания благоприятного микроклимата на уроке, учитель должен оказывать поддержку ученику в эмоциональном, волевом, интеллектуальном, деятельном аспектах.

— ситуация коммуникации

Должно быть создано продуктивное общение, направленное на эффективное взаимодействие учителя и ученика.

Наличие всех факторов, влияющих на успешное проведение современного урока, является важным условием создания продуктивного образовательного процесса.

3. ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ.

*Плохой учитель преподносит истину,
хороший учит ее находить.*
Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег

Современный урок — это, прежде всего, урок, порождённый стремлением представить ученику максимум свободы для индивидуального развития. Именно в процессе такого урока постигаются образцы высокой культуры отношений, обеспечивается возможность свободного умственного труда и интенсивного духовного развития каждого ребёнка. На таком уроке учитель умело использует все возможности для развития личности ученика, её активного и умственного роста, глубокого и осмысленного усвоения знаний, для формирования её нравственных основ.

Современный учитель должен демонстрировать владение классической структурой урока на фоне активного применения собственных творческих и методических разработок, как в смысле его построения, так и в подборе содержания учебного материала, методики и технологии его подачи.

Итак, современный преподаватель:

— Применяет разнообразные современные методы и технологии обучения,

— Руководствуется принципами организации современного урока,

— Создаёт условия для благоприятного микроклимата на уроке,

- Использует на уроке разноуровневое обучение,
- Учит работать самостоятельно,
- Организует поисковую деятельность учащихся по самостоятельной постановке учебных проблем и их решению,

Новый стандарт образования, предъявив новые требования к результатам обучения, дал возможность по-новому взглянуть на урок, воплощать новые творческие идеи. Новизна современного российского образования

требует личностного начала учителя, которое позволяет давать современный урок, развивая понимание знаний, умений, навыков, создавая условия для порождения их ценностей и смыслов.

Каким должен быть современный урок — решать каждому учителю лично, но на сегодняшний день по ФГОС преподаватель обязан не просто развивать ЗУН (или используя современную терминологию УУД), но и воспитывать, развивать в ребенке Личность.

Методика работы с аномальными задачами

Буркина Валентина Андреевна, студент;

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Проблемы использования задач на уроках математики занимают значительное место в методике обучения математике, при этом особое место отводится обучению их решению. Одной из главных причин тех методических затруднений, которые испытывает учитель при обучении решению задач, является отсутствие анализа задачи с точки зрения их определяемости и в связи с этим — неумение видеть внутреннюю структуру задачи, неумение видеть процесс образования задачи.

Чтобы избежать подобных трудностей, необходимо решение достаточного количества разнообразных по содержанию и математической фабуле задач. А поэтому учителю желательно применять на практике неопределенные и переопределенные задачи, а именно задачи с «аномальным» условием. Речь идет о задачах с неполным, избыточным и противоречивым условием. Рассматривая школьные учебники можно убедиться, что ни один из них, практически, не содержит задач такого вида. Чаще всего в них встречаются задачи, относящиеся к алгоритмически разрешенным, не развивающим у учеников вариативного мышления, задачи, которые не учат множеству навыков, столь необходимым для решения задач. Как правило столкнувшись с «аномальной» задачей ученик не может самостоятельно дать правильный ответ. Они не ставят перед собой вопросов о переизбыточности, недостаточности и противоречивости условий задач, не анализируют условие задачи, прежде чем начать ее решение, не возвращаются к началу задачи, чтобы проверить его.

При целенаправленном использовании переопределенных задач ученики довольно быстро приучаются анализировать условие задачи, но в первое время всё же делают довольно грубые ошибки в решении, объясняющие прежде всего их неумением проводить такой анализ.

При решении задач переопределенных, но имеющих в условии противоречие, ученики после небольшой тренировки находят очевидные или слабо скрытые противоречия, но, если противоречие хоть сколько-нибудь заву-

алировано, не замечают его и просто игнорируют вместо того, чтобы вернуться к условию задачи и проверить решение. То есть необходимость работы над задачей после получения ответа, необходимость анализа этого ответа, выявление его соответствия тексту задачи формируются у учащихся за более длительный срок и затратой больших усилий как самих учащихся, так и учителя. Потому желательнее начинать этот процесс обучая решению задач в младших классах.

При решении неопределенных задач учащиеся не умеют перебирать всевозможные случаи, которые возникают из-за этой неопределенности, и часто либо находят одно решение, либо пишут, что задача не решается.

Приведем примеры каждого из этих видов задач:

Задачи с избыточным условием:

1. Точки А, В, С лежат на окружности с центром в точке О, $\angle ABC = 50^\circ$, $\cup AB : \cup CB = 5:8$. Найти $\angle AOC$. (Эту задачу легко решается, не используя отношения $\cup AB : \cup CB = 5:8$)

2. Упростите выражение $(2a - b)(2a + b) - (2a + 3b)(2a - 3b)$ и найдите его значение при $a = -12.5$, $b = -2$. (При упрощении данного выражения a сокращается, для подсчета значения нам достаточно знать только значение b).

Задачи с недостаточным условием:

1. На первой и второй полках лежало 90 книг, а на первой и третьей лежало 75 книг. На сколько больше книг лежало на второй полке, чем на третьей? (Решая эту задачу, ученики сталкиваются с четырьмя неизвестными. Чтобы решить эту задачу нам не хватает еще одного данного. Например общее количество книг.)

2. Один из углов больше другого на 40° . Найдите эти углы. (Если мы добавим в условие задачи, что эти углы смежные, то задача легко решается, иначе данных для ее решения нам недостаточно.)

Задачи с противоречивым условием:

1. В двух сараях сложено сено, причем в первом сарае сена было в 3 раза больше чем во втором. После того как

в первый сарай привезли 20 т., а из второго взяли 10 т. в обоих сараях сена осталось поровну. Сколько всего сена было в двух сараях первоначально. (Условие содержит противоречие, т. к. из меньшего взяли, а в большее добавили и стало одинаково, такого быть не может.)

2. Вписать в окружность трапецию, углы которой выражены следующим отношением 3:2:4:3. (Решая получаем трапецию с двумя прямыми углами, такую трапецию невозможно вписать в окружность, противоречие условия заключается в пропорциональности углов.)

Рассмотрим методику работы с задачей на примере первой задачи с противоречивым условием.

I. Осмысление условия:

В: Какая ситуация описана в задаче? О каких величинах идет речь в задаче?

О: О количестве сена в сараях.

В: Что нам известно о его первоначальном количестве?

О: В первом сарае в 3 раза больше сена, чем во втором.

В: Что произошло с количеством сена в первом сарае, когда в него привезли 20 т.?

О: Увеличилось на 20 т..

В: По сравнению со вторым сараем сена в первом сарае стало больше или нет?

О: Больше, было в 3 раза больше и еще увеличилось на 20 т..

В: А что стало с количеством сена во втором сарае, когда из него увезли 10 т.?

О: Уменьшилось на 10 т..

В: Сколько стало сена во втором сарае по сравнению с первым?

О: Меньше чем в первом, т.к. там было в 3 раза меньше, да еще увезли 10 т.

В: А что сказано о количестве сена в сараях после изменения?

О: Стало одинаковым.

В: Возможно ли такое?

О: Нет, т. к. невозможно к большему прибавить, а из меньшего отнять и получить равные величины.

В: В чем ошибка этой задачи?

О: Она содержит противоречие в условии.

В: А что нужно изменить в условии задачи, чтобы она имела решение?

О: Наоборот из первого сарая увезти сено, а во второй привезти, тогда задача имеет смысл. (Этот вариант изменения условия не единственный, учащиеся могут предложить и другую формулировку задачи).

У: Убедимся в правильности наших рассуждений решив эту задачу. Запишем кратко условие.

	БЫЛО	ИЗМЕНИЛИ	СТАЛО
I сарай	? . в 3 раза >	+20 т.	Одинаково
II сарай	? ↓	-10 т.	Одинаково

II Поиск пути решения.

У: Попробуем решить задачу с помощью уравнения.

В: Что нужно найти?

О: Первоначальное количество сена в каждом сарае.

В: Что удобнее обозначить за x ?

О: Количество сена во втором сарае.

В: Сколько сена тогда будет в первом сарае?

О: $3x$

В: Что следует из того, что в первый сарай привезли 20 т. сена?

О: $3x + 20$

В: Что следует из того, что из второго сарая увезли 10 т. сена?

О: $x - 10$

В: Какой вывод можно сделать из того, что после перевозок сена стало поровну.

О: $3x + 20 = x - 10$

III. Реализация плана решения.

Решение оформим в виде таблицы.

	БЫЛО	ИЗМЕНИЛИ	СТАЛО
I сарай	$3x$	$3x + 20$	Одинаково
II сарай	x	$x - 10$	Одинаково

$$3x + 20 = x - 10$$

$$3x - x = -30$$

$$2x = -30$$

$$x = -15 < 0, \text{ не удовлетворяет условию задачи.}$$

У: Мы убедились в противоречивости этой задачи.

Итак, мы выяснили, что каждый из указанных типов задач несет в себе определенную развивающую функцию. Так, переопределенные задачи требуют умение анализировать условие и строить решение задачи при помощи минимального числа данных. Противоречивые задачи заставляют делать проверку решения, более внимательно анализировать данные задачи. Неопределенные задачи требуют достаточно обширных знаний об объекте задачи, о связях его с другими математическими объектами, которые могут оказаться полезными при получении пусть неопределенного, но все же ограниченного некими рамками ответа.

Литература:

1. Бузулина Т. И. Неопределенные задачи в профессиональной подготовке будущих учителей математики [Текст]. — Ростов Н/Д, 2002 г.
2. Гребенев И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете// Наука и школа, № 6, 2012 г. С 27–31.
3. Ермолаева Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, № 7, 2010 г. С. 270–272.

Формирование познавательной активности как основополагающего педагогического условия обучения слабослышащих младших школьников иностранному языку

Бутко Светлана Сергеевна, аспирант
Московский городской педагогический университет

Иностраный язык — едва ли не единственный предмет в школьной программе, ставящий целью **обучение общению**. Общение как вид деятельности человека становится не только целью, но и средством достижения этой цели.

На деле этого зачастую не происходит, и первым сигналом неблагополучия для учителя становится явная потеря учащимися интереса к иностранному языку. Большое количество учеников видит в нем лишь набор слов и грамматических правил и не воспринимает его как средство общения. И это зачастую свидетельствует о том, что общения на уроке не происходит, или оно происходит, но реализуемые цели и мотивы не стимулируют ученика к общению. Отметки в школе ставятся обычно не за содержание высказывания, а за форму; например «отлично» получает тот, кто произнес определённое число фраз, правильно оформленных в языковом отношении. В результате школьники порой просто не понимают для чего необходимо учить иностранный язык [4, с. 69].

Известно, что одной из главных тенденций процесса обучения иностранным языкам в настоящее время является коммуникативность, и большинство учебников и учебных пособий построено на коммуникативной основе. Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. В словаре методических терминов приводится следующее определение понятия *коммуникация*: «специфический вид деятельности, содержанием которого является обмен информацией между членами одного языкового сообщества для достижения взаимопонимания и взаимодействия».

В чем же заключается сущность коммуникативного метода?

Известно, что всякий метод преследует определенную цель и должен быть адекватен этой цели. Коммуникативный метод предназначен, прежде всего, для обучения говорению. Говорение — чрезвычайно многоаспектное и сложное явление.

Во-первых, оно выполняет в жизни человека функцию средства общения. Во-вторых, говорение — это деятельность, точнее, один из видов человеческой деятельности. В-третьих, важно помнить, что в результате деятельности говорения возникает его продукт — высказывание. Важно помнить, за счет чего, на основе чего совершается деятельность говорения, т. е. необходимо рассматривать речевую компетенцию как основу [3, с. 15].

Рассмотрим говорение как средство общения.

Общение может осуществляться как в устной, так и в письменной форме. В первом случае человек должен владеть двумя средствами общения — говорением и аудированием как видами речевой деятельности. Во втором случае необходимо владение письмом и чтением. То есть, говорение как вид речевой деятельности является лишь одним из средств общения.

Говорение — суть выражения своих мыслей, это деятельность одного человека, хотя она включена в общение и немислива вне его, так как общение — это всегда взаимодействие с другими людьми. Поэтому, являясь относительно самостоятельным видом речевой деятельности, говорение требует обязательного обучения ему в рамках общения и с прицелом на него. Именно так оно рассматривается в системе коммуникативного метода [1, с. 115].

Процесс обучения языку в средней школе занимает довольно продолжительное время (от 6 до 10 лет). Очевидно, что для эффективного овладения языком в таких условиях, необходимо постоянно поддерживать интерес к предмету. Психология признает, что познавательная деятельность наряду с операционными компонентами (знаниями, умениями и навыками) включает и мотивационные (мотивы, интересы, отношения). Именно мотивационные компоненты определяют для учащегося значимость того, что им познается и усваивается, его отношение к учебной деятельности, её содержанию, способом выполнения и результатом деятельности.

Мотивация — это источник активности, и источник направленности на предметы и явления деятельности, в результате его возникает активность. Проблема мотивации особенно важна при обучении иноязычному речевому общению, характерной чертой которого является отсутствие естественной потребности в коммуникации. Поэтому для учителя иностранного языка столь важна заинтересованность школьников не только и столько в результатах своего учебного труда, сколько в процессе достижения этого результата. На современном этапе развития теории и практики преподавания иностранного языка вопрос создания мотивов учебной деятельности школьников по праву считается одним из центральных. Качество обучения во многом зависит от того, насколько мотивировано оно в глазах учащихся. Такое наложение является вполне естественным и неоднократно доказанным, так как любая деятельность, в том числе и речевая, начинается с побудительно мотивационной фазы [5, с. 10].

При искусственно созданном общении познавательная активность имеет важное значение. Познавательная ак-

тивность — необходимое условие для развертывания актуальной мыслительной деятельности по решению конкретно поставленных задач. В последние годы данная проблема исследуется в рамках деятельностного подхода к учению, разработанного С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и др.

По словам И. А. Зимней, «мотив — это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий планируя ту или иную форму воздействия на слушающего» [2, с. 73]. В области обучения иностранному языку психологические вопросы мотивации решаются в работах А. А. Алхазивили, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Н. М. Симоновой и др.

Наличие мотива имеет огромное влияние на инициативное участие ученика в изучении предмета. Мотив — это опредмеченная потребность, но предметы потребности могут быть разными. Например, при изучении иностранного языка у одного ученика в качестве предмета потребности выступают иноязычные знания, а у другого — обещанная за хорошие оценки награда. В первом случае мотив, который побуждает ученика к деятельности, внутренний по отношению к личности, и по отношению к учебной деятельности, во втором же случае мотив по отношению к личности также внутренний, но по отношению к учебной деятельности он внешний. Таким образом, в зависимости от связи мотивов с содержанием и особенностями выполняемой деятельности различают внешние и внутренние мотивы [7, с. 60].

Познавательный мотив придает деятельности особый личностный смысл, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для учащегося самостоятельную ценность. В основе познавательной мотивации лежит «бескорыстная жажда познаний». При такой мотивации учащийся с большой легкостью справляется с трудностями, встающими на пути усвоения. Познавательные мотивы осознаются им, т. к. они являются реально действующими». Такие мотивы в отличие от только «понимаемых» мотивов имеют место тогда, когда созданы условия,

позволяющие человеку поставить перед собой цель и действовать для её достижения. Если таких условий нет и соответствующая мотиву цель не поставлена, этот мотив не вызывает деятельность, он создает лишь общую направленность интересов. Поэтому в процессе обучения (в нашем случае иностранному языку) важно создать такие условия, при которых учащийся побуждается осознаваемыми «реально действующими» мотивами. Только в этом случае иноязычные знания и деятельность в целом усваиваются не формально, а осознанно.

Однако для того, чтобы учебная деятельность осуществлялась полноценно, одновременно должны действовать и внутренние, и внешние мотивы. Лишь сочетание внешних и внутренних мотивов образует систему, в которой они, однако, играют неодинаковую роль: внутренние мотивы придают учебным действиям ученика определенный смысл, внешние мотивы (узколичностные положительные и отрицательные) в основном являются непосредственным побуждением к действию [6, с. 27].

На разных этапах развития личности могут выступать различные ведущие мотивы. Для учеников младшего школьного возраста ведущим мотивом учебной деятельности обычно является мотив, обусловленный учением вообще, пребыванием в школе; для учеников среднего школьного возраста ведущим может стать, например, мотив, определяющий их положение в ученическом коллективе; для учеников старшего школьного возраста в качестве мотива учения может уже выступать представление о будущей деятельности, профессии. Этот мотив может придать жизненный смысл деятельности по овладению иностранным языком, если последнюю включить в ведущую деятельность. Но одного этого мотива может оказаться недостаточно для полноценного выполнения учащимися учебных действий, связанных с овладением иностранным языком. В этом случае нужно подключить другие мотивы, например познавательный мотив, связанный с овладением способами действий с материалом, «соревновательные» или узколичностные положительные мотивы (награда, поощрение, похвала и т. п.).

Литература:

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М., 1982, с. 239
2. Зимняя И. А. Лингвистическая психология речевой деятельности. — М., 2001, с. 416
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978, с. 154.
4. Коньшева А. В. Современные методы обучения иностранному языку. — Минск.: «Терра-Системс». 2004, с. 112
5. Леонтьев А. А. Психоллингвистика // Психологический словарь. Изд. 2-е. — М., 1996, с. 276
6. Маслыко Е. А. Бабинская П. К. Будько А. Ф. Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск Высшая школа, 1992, с. 522.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — с. 58–64.

Профориентационная работа на примере реализации проекта «Стройкадры» в г. Пенза

Гарькин Игорь Николаевич, аспирант;
Гарькина Ирина Александровна, доктор технических наук, профессор
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Рассматриваются актуальные вопросы по формированию контингента студентов для строительных ВУЗов. Приводится конкретный пример реализации профориентационного проекта «Стройкадры» (руководитель — председатель регионального отделения «Союза молодых строителей» Гарькин И.Н.; г. Пенза).

Повышение престижа рабочих и инженерных специальностей становится крайне актуальной задачей для нашей страны в целом, и для строительной отрасли в частности [1,2]. Проблема дефицита кадров в строительном комплексе возникла не вдруг и не сейчас. В нелегкие 1990-е годы проектировать и строить дома стало невыгодно и непочетно (профессия строителя тоже не пользовалась большой популярностью). Наиболее престижными стали считаться «офисные» специальности, такие как менеджер, юрист, экономист, бухгалтер. Родители, озабоченные будущим благополучием своих детей, стремились дать им именно такое образование: как следствие — появление в России большого числа частных учебных заведений гуманитарного профиля и создание платных отделений в государственных вузах, техникумах и училищах. Строительные же специальности в те годы, напротив, были мало востребованы. В последние годы государство взялось за решение проблем строительной отрасли, объявив строительство жилья одним из национальных приоритетов («Доступное и комфортное жилье — гражданам России»). Но за годы реформ страна потеряла целое поколение строителей, архитекторов, проектировщиков, которые сегодня должны были быть ведущими. В строительной отрасли сложилась парадоксальная ситуация — в последние годы число вакансий выросло почти вдвое (застройщики говорят о серьезной нехватке кадров), заработная плата строителей значительно превышает средние показатели по стране, а при этом конкурс среди соискателей в строительной отрасли остается низким, вакантные места все чаще занимают либо старые кадры, либо мигранты. Строительным компаниям катастрофически не хватает прорабов, электриков и электромонтажников, сварщиков, машинистов строительных машин. Кадровый голод испытывают все без исключения застройщики и предприятия строительной индустрии, даже те, кто готов платить работникам больше, чем родственно-конкурирующие структуры.

Для решения этой проблемы в Пензенской области силами регионального отделения «Союза молодых строителей» (у которого уже есть опыт реализации социальных проектов [3]) реализуется проект «СтройКадры». Партнёрами проекта выступают НП «Союз Пензенский строителей», «Пензенский государственный университет

архитектуры и строительства» и ряд строительных организаций Пензенской области. В ходе реализации проекта решаются следующие задачи:

- поднятие престижа рабочих и инженерных профессий;
- поднятие престижа профессии строителя;
- привлечение молодёжи в строительную отрасль Пензенской области.

Задачи поставленные проектом успешно решаются путём активного сотрудничества со школами и строительными предприятиями г. Пензы и Пензенской области. Для школьников устраиваются экскурсии на промышленные предприятия и строительные площадки. За период с октября по ноябрь были совершены экскурсии на завод по комплексному выпуску строительных материалов «ПУС» (Пензенское управление строительства) и завод железобетонных изделий ЖБИ-1, школьники побывали на строительной площадке г. «Спутник» (проект по строительству целого города в пригороде г. Пензы; в «работе» находятся одновременно более 15 высотных домов, а так же объекты инфраструктуры); на предприятие «Управление механизации 2», где школьникам рассказали о различных видах строительной техники. В ходе экскурсий школьникам показывали и рассказывали о производстве, учащиеся могли пообщаться как с простыми рабочими, так с руководителями предприятий; особое внимание уделялось вопросам заработной платы и социального обеспечения рабочих.

Учащимся средней школы № 58 повезло побывать на экскурсии по зданию областной филармонии (проект «Персональной творческой мастерской под руководством Брусосова А. А.»), которое скоро будет сдано в эксплуатацию. Экскурсию провел главный архитектор проекта А. А. Брусосов — создатель и многих других уникальных объектов в г. Пензе (драматический театр, киноконцертный зал на 1200 мест и др.). Он интересно рассказал школьникам о проблемах, возникающих при проектировании таких огромных объектов, и о путях их решения.

Всего за 2 месяца на аналогичных экскурсиях побывало более 200 школьников г. Пензы (фото № 1...3).

Следующим видом взаимодействия, является проведение интерактивных бесед со школьниками. Такие беседы-встречи проходят в школах одновременно для всей параллели старшеклассников, на них приглашаются активисты



Рис. 1. Учащиеся средней школы № 66 на заводе ЖБИ-1



Рис. 2. Воспитанники дома интерната для детей, оставшихся без попечения родителей на заводе по производству железобетонных плит



Рис. 3. Учащиеся средней школы № 58 на экскурсии в Пензенской областной филармонии



«Союза молодых строителей», преподаватели профильных учебных заведений, представители строительных организаций г. Пензы, ветераны строительной отрасли и т.д. По ходу встречи учащимся на конкретных цифрах и фактах доказывалась перспективность работы в «инженерно-рабочем» корпусе, в том числе и в строительной отрасли.

Одной из составных частей профориентационной работы с учащимися является организация и проведение публичных мероприятий («Дни открытых дверей», круглые столы, семинары). Так, например, в апреле 2013 года было организовано мероприятие под названием «День открытых дверей строительной отрасли» на базе Пензенского государственного университета архитектуры и строительства. Оно проводилось при поддержке «Министерства строительства, транспорта и дорожного хозяйства Пензенской области», «Министерства образования Пензенской области» и НП «Союз Пензенских строителей». Это мероприятие собрало около 500 человек, среди которых — 300 школьников, остальные — учащиеся

СУЗов, представители строительных и общественных организаций г. Пензы. Перед школьниками выступили представители органов исполнительной власти, бизнеса и общественности. После основной части мероприятия гости смогли посетить выставку достижений строительной отрасли г. Пензы (ООО ПКФ «Термодом», ОАО «Пензастрой», «Персональная творческая мастерская под руководством Бреусова А. А.», ОАО «Пензгражданпроект», ООО «Новотех» и др.).

Социальный профориентационный проект «Строй-Кадры» способствует пропаганде рабочих и инженерных профессий, предполагает целенаправленную работу по формированию контингента студентов строительного вуза; преследует цель подготовки специалистов, готовых к исследовательской, проектной, организационной, предпринимательской деятельности в рамках строительной отрасли. Опыт такого проекта можно использовать в профориентационной работе и для других отраслей промышленности.

Литература:

1. Данилов А. М., Гарькина И. А. Система высшего образования в экономическом развитии страны // Московское научное обозрение. — 2013. — № 6. — с. 48–49.
2. Гарькина И. А., Данилов А. М. Образовательная система с позиций идентификации и управления. системах // Региональная архитектура и строительство. — 2013. — № 2 (16). — С. 143–147.
3. Гарькина И. А., Гарькин И. Н. Раскрытие творческого и научного потенциала школьников на примере реализации социально-образовательного проекта «Юные исследователи» // Молодой учёный. — 2013. — № 9. — С. 357–359.

Особенности информационного управления учебными заведениями

Голубева Руслана Юрьевна, методист отдела дистанционного образования
Донецкий областной институт последипломного педагогического образования (Украина)

В статье рассматривается управление образованием как открытая социально-педагогическая система, процессы функционирования и развития системы образования, типы организационной структуры управления. Целью статьи является изучение информационного управления в системе образования.

Ключевые слова: управление, структура управления, информационный подход.

Постановка проблемы. Сейчас актуально использование информационно — компьютерных технологий (ИКТ) в процессе профессиональной управленческой деятельности.

Руководители учебных заведений имеют свободный доступ к эффективно организованной и своевременно возобновляемой базы входных документов (законодательное — правовая и директивно — нормативная информация, распорядительные документы, Законы Украины, подзаконные акты), обеспечит существенную экономию времени управленческого персонала, принятия однозначных, а следовательно, и эффективных управленческих решений, что делает невозможным принятия необоснованных решений [3, с. 238–246].

Средства ИКТ могут быть достаточно эффективно использованы на всех этапах и уровнях управления деятельностью учебного заведения. В Украине существует достаточное количество общедоступных информационных ресурсов — источников объективной и своевременной информации.

Основная часть. Управление учебными заведениями является довольно сложным, многогранным процессом, который должен постоянно координироваться и корректироваться субъектами управления адекватно к социально-педагогическим условиям его функционирования и общества. С позиций системного подхода управления профессионально техническим учебным заведением рассмотрим как целостную, открытую, социально-педагогическую систему, которая отвечает всем характерным признакам сложных систем. Наиболее существенные из них: целеустремленность управления, то есть наличие в системе общей цели, которая задается и координируется как во внешних управленческих системах высшего порядка,

так и внутренних подсистемах; иерархическая подчиненность сложных систем управления, которая предусматривает согласованность централизованного управления с самоуправлением при одновременной автономности компонентов системы; наличие в системе управления интегративных свойств, которые не присущи ее отдельным составляющим; наличие многих связей между компонентами системы — взаимосвязи компонентов на одном уровне (по горизонтали) и между разными уровнями иерархической структуры управления (по вертикали); наличие сложной взаимосвязи и взаимообусловленности между компонентами системы (включая обратную связь), при которой изменение одного компонента приводит к изменению других компонентов системы управления; наличие информационных связей между составными частями системы, а также внешних информационных связей с другими метасистемами; критериальность оценивания результативности функционирования системы управления; вариабельность отдельных компонентов и состояние (структура, функции, связи) всей системы управления.

Работа в сфере социального управления всегда связана с изготовлением, формированием, анализом, обработкой, использованием, хранением информации и созданием новых знаний и является предметом и объектом деятельности субъектов управления. Информация дает руководителю представления о состоянии функционирования или развития социально-педагогической системы в любой момент времени (достижение или недостижение поставленных целей); предопределяет выбор модели заведения, стратегии его развития и взаимодействия с социальными учреждениями внешнего социокультурного среды и перевода системы в новое качественное со-

стояние функционирования или развития как следующего шага в достижении поставленной цели [5, с. 31–32].

В. В. Борисов, И. Вильш и С. С. Батурич, изучая проблему информационной культуры учителя, обращают внимание на то, что процессы глобализации, которые изменяют идеалы и мировоззрение людей, трансформируют ценности социального статуса и социальных институтов, власти и авторитетов, традиций, обычаев, пространства и времени [6]. Управление осуществляется административно-управленческим звеном организации образования на основе информации о состоянии управляемого объекта, законодательно-правовой, директивно-нормативной, научной и других видов информации социального направления. Если управление по смыслу рассматривается как целенаправленная деятельность, которая предназначена для упорядочения управляющей и управляемой подсистем с целью перевода их в качественно новое состояние функционирования или развития с учетом существующих закономерностей управления, то по форме представляет информационный процесс. Рассматривая управление образования как открытую социально-педагогическую систему, следует отметить, что процессы функционирования и развития системы являются источниками информации. Система является производителем и потребителем внешней и внутренней информации разных видов; через систему трансформи-

руется информация и осуществляется обмен, то есть в системе происходит последовательный ход информационных процессов.

На разных уровнях управления учебным заведением информация разных видов используется субъектами управления в разных формах, с разной периодичностью и целью. Определенные виды информации, необходимые для реализации управленческих функций, производятся в управляемой системе, другие — вне нее. Это предопределяет возникновение специализированной формы людской деятельности, которая связана с изготовлением информации. Результатом информационной деятельности есть информационный продукт (идея, разработка, планы, программы, проекты, услуги и др.).

Управление из позиций кибернетического, систематического и информационный подход представлен на рис. 1.

Управление социально-педагогическими системами предусматривает наличие подсистем: управляемой — объекта управления и управляющей — субъекта управления. Строя системы, они образуют самоуправляемую систему, в которой объект управления и субъект управления выступают как взаимосвязанные подсистемы. Необходимым условием эффективного функционирования системы управления является своевременное обеспечение информационных нужд субъектов управления всех уровней иерархической системы управления. Это

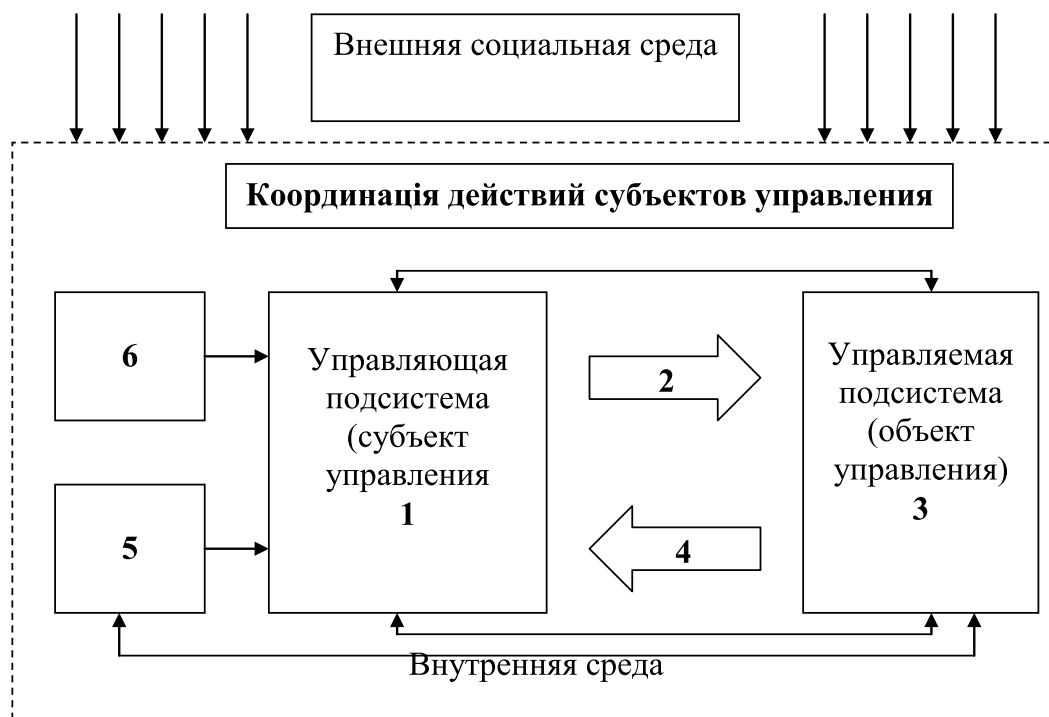


Рис. 1. Управление учебным заведением как открытой социально-педагогической системой: 1. Субъект управления. 2. Социальная информация, в том числе управленческая информация. 3. Объект управления. 4. Информация о состоянии функционирования управляемой подсистемы. 5. Информация о состоянии внешней среды, которая влияет на систему. 6. Законодательно-правовая, директивно-нормативная информация, научная информация, которая поступает от органов власти, государственных органов управления, научно-педагогических учреждений и других социальных учреждений, функционально или коммуникативно связанных с управлением образования.

означает, что управляющая и управляемая подсистемы и внешняя среда непрерывно взаимодействуют на основе прямой и обратной связей с помощью информационных потоков. Нарушение прямой или обратной связи снижает уровень эффективности управления учебным заведением.

Управление — непрерывный процесс, который обеспечивается непрерывностью движения информации. Чтобы руководить объектом или процессом, необходимо иметь объективную информацию о его состоянии, целях, внешних и внутренних факторах, которые влияют на развитие системы, ее ресурсное обеспечение. Объем и содержание информации зависят от соотношения централизации и децентрализации, организационной структуры управления образованием, типа учебных заведений, технического оборудования, имеющегося уровня информационной культуры субъектов управления и состава административно-управленческого звена и распределения их функциональных обязанностей, профессионального образования, управленческого и педагогического опыта субъектов управления, количества подчиненных у субъектов управления. Именно это соотношение определяет количество степеней свободы при принятии решений на разных иерархических уровнях управления образованием. Объем необходимой информации для руководителей в образовании возрастает при увеличении степени централизации системы управления образованием и, наоборот, уменьшается при ее децентрализации. Продвижение информационных потоков в организационные структуры управления образованием осуществляется согласно уровням его подструктур. Исторически сложились и функционируют в со-

циальных сферах такие типы организационной структуры управления сложными системами: линейная, линейно-штабная, функциональная, линейно-функциональная, матричная. Все типы структур имеют свои особые продвижения информационных потоков. Поэтому руководителю необходимо упорядочить прямые и обратные потоки информации, ввести систему информационного обеспечения управления с учетом типа и организационной структуры и других названных выше факторов влияния.

В наиболее общем виде архитектура системы информационного управления показана на рис. 2.

С повышением уровня развития научно-технического прогресса увеличивается объем информации, интенсивность и насыщенность информационных потоков в социальной сфере, в частности в учебном заведении.

Выводы. Изменения в системе образования, связанные с появлением и интенсивным развитием новых типов учебно-воспитательных заведений, реформированием управленческих структур и формированием новых экономических отношений, определяют стиль управления руководителей в современных условиях. Управленческая деятельность требует от руководителей постоянного анализа состояния дел, решения объективно поставленных задач. Управление непосредственно связано с информацией, информационными процессами. От степени достоверности и полноты существующей информации зависит эффективность управления.

Итак, роль организации информационных потоков в управлении учебно-воспитательным процессом чрезвычайно важна, ведь информационные потоки становятся

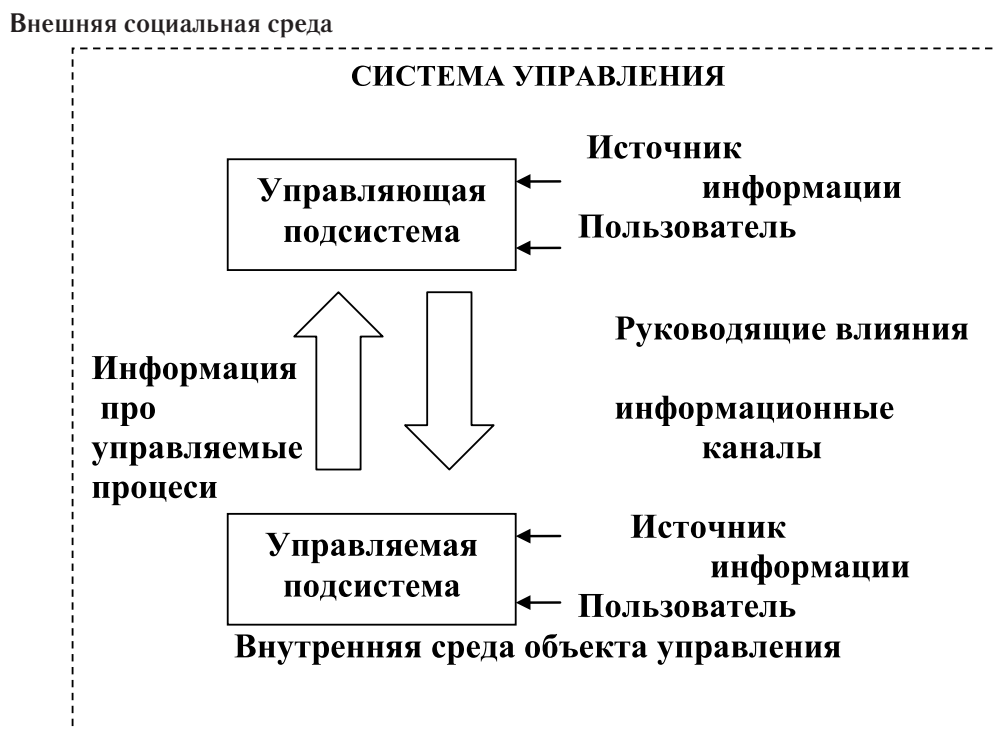


Рис. 2. Архитектура системы информационного управления

объектом деятельности всех участников учебно-воспитательного процесса, а после обработки — предметом, объектом поиска и получения. Польская исследователь И. Вильш убедительно доказала, что труд человека в будущем все больше и больше будет связан с информацией и оперированием нею [7, с. 82].

Создание и использование информационной системы управления учебно-воспитательным процессом позволяет ориентироваться в сложном лабиринте общественных явлений, координировать усилия всех членов кол-

лектива, прогнозировать развитие школы на близкую и отдаленную перспективу, обеспечивать квалифицированное влияние руководителя на формирование творческого педагогического коллектива. Высказанные в данной статье принципы и подходы к созданию комплексной системы информационного обеспечения управления могут служить основой для личностной конструктивной деятельности директора и управленческой команды по созданию своей неповторимой информационно — аналитической системы управления.

Литература:

1. Биков В. Ю., Руденко В. Д. Системи управління інформаційними базами даних в освіті. — К., 1996.
2. Годин В. В., Корнеев И. К. Информационное обеспечение управленческой деятельности. — М., 2001.
3. Калініна Л. М., Дорошенко Ю. О., Лапінський В. В. Інформаційні та комп'ютерні технології як засіб підвищення ефективності управління закладами освіти // Нова пед. Думка. — 2002. — № 3–4.
4. Калініна Л. М. Соціально-педагогічна інформація: суть, характерні ознаки та її роль в управлінні школою // Директор школи. Україна. — 1999. — № 3.
5. Калініна Л. М., Легкий М. П. Теоретичні засади соціально-педагогічної інформації // Школа на рубежі XXI ст.: управлінський аспект. — К., 2000.
6. Борисов В. В., Вільш І., Батурін С. Зміст інформаційної культури вчителя / В. В. Борисов, І. Вільш, С. Батурін // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. — 2011. — № LIV. — С. 20–27.
7. Wilsz J. Umiejętności potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania się z uczniami [w:] Technika-Informatyka-Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej, t. IX, red. W. Walat, Rzeszów: 189. — 2008.

Роль умственного воспитания в формировании педагогического мышления

Джаббарова Тахмина Биннат гызы, младший научный сотрудник
Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

В статье повествуется о том, что формирование нового педагогического мышления является актуальной проблемой современного периода, о роли в развитии педагогического мировоззрения и умственного воспитания учеников и разрешении данной проблемы преподаваемых предметов в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: педагогическое мышление, умственное воспитание, мировоззрение, ученик, развитие, обучение.

Formation of a new pedagogical thinking is the actual problem of the modern period

T. B. Jabbarova

The article tells about the fact that the formation of new pedagogical thinking is the actual problem of the modern period, the role of teachers in the development of philosophy and intellectual education of students and the resolution of the problem of subjects taught in schools.

Keywords: pedagogical thinking, mental education, outlook, student development, and training.

Определение значения образования современного времени его характерные особенности, цели и задачи, полное достижение в аксиоматическом смысле достижений результатов научного содержания преподаваемых предметов, научно-практическое решение социально-

нравственного развития общества, превращение, обеспечивающее интересы и нужды каждого обучаемого, педагогический процесс в познавательную деятельность, доказывает важность формирования нового педагогического мышления.

Подготовка курикулов, обеспечение нужд и потребностей общества и общеобразовательных школ, подготовка педагогических кадров в высшей ступени образования в соответствии современных требований, претворение в жизнь в целенаправленной рациональной форме существующих научно-педагогических закономерностей зависит от подготовки кадров, которые исполняют в практической форме методологию современной организации учебы.

Широкомасштабные реформы, проводимые в области образования в суверенной Азербайджанской Республике, информатизация, демократизация, гуманизация, интерактивизация в образовании, обеспечение увеличивающихся потребностей в образовании общества, интеграция Азербайджанской Республики в Европейскую и мировую систему образования, присоединение в Болонский процесс доказывает, что формирование нового педагогического мышления является необходимой проблемой сегодняшнего дня.

Одним из основных путей формирования нового педагогического мышления является умственное воспитание подрастающего поколения. Умственное воспитание претворяется в жизнь в основном в школе, в процессе педагогической деятельности. Новое педагогическое мышление формируется в процессе воспитания ума в аксиоматическом содержании.

Говоря о сущности умственного воспитания, обращается и на понятия умственное развитие, «мышление» и «умственные силы». Мышление — это направленное на искание и открытие новых, необходимых особенностей, закономерностей, психический процесс, который в неотъемлемой форме связан с обусловленной с социальной точки зрения речью. Мышление продукт мозга. Мышление присуще всем нормальным людям, так как является мировым понятием. Каждый самостоятельно думающий человек старается решить различные задачи, чтобы претворить в жизнь поставленную перед собой цель. Отсюда выясняется, что первичной задачей умственного воспитания является развитие у учеников всех психических процессов, а в основном мышление. На умственное воспитание, развитие умственных сил требуется особая забота. Здесь используются приемы мыслительной активности. Понятие умственные силы показывает определенный уровень развития ума. Этот процесс помогает формированию способностей учеников, обогащению и усовершенствованию их знаний. Умственные силы создают условия на развитие речи, мышления и приемов умственной активности учеников в процессе обучения. Потому что мышление и речь развиваются вместе. Умственное воспитание обеспечивает содержательность, понятливость, выразительность и влияние речи учеников. Усвоившие научные знания, имеющие богатый лексический запас ученики участвуют в каких-то мероприятиях, вступают в обмен мыслями, умеют в свободно выразить свои мысли. Становится владельцем сознательного усвоения знаний, в отличие от нового механиче-

ского изучения. Если сказать словами проф. А. Ализаде, «в условиях научно-технического прогресса рычагом Архимеда в усвоении является не память, а только и только мышление... надо превращать школу от школы памяти в школу ума и чувств». Еще тогда известный физик Т.Эдисон говорил, что «главной задачей цивилизации является обучение людей думать». «Надо оценивать знание не по памяти, а по рассуждению. Знание тогда становится знанием, когда он усваивается не памятью, а мышлением» (Л.Толстой). Для сознательного усвоения программных материалов необходимо воспитывать, развивать интеллект, ум и мышление учеников.

Второй задачей умственного воспитания в формировании педагогического мышления — это создание запаса, фонда знаний учеников. Никакие ценные качества ума, необходимые для интеллектуальной и познавательной деятельности, не могут развиваться без систематизированного запаса знаний. Объем приобретенных знаний учеников определяется на основе необходимого курикула для общеобразовательных школ. Определенный запас знания создается на основе конкретных учебных материалов. Безусловно, здесь определенную роль играет телевидение, пресса, самообучение учеников. Современный ученик приобретает знания не только из учебников, учебных пособий. Он читает различную литературу, смотрит телепередачи, участвует в различных интеллектуальных играх, читает прессу, при их помощи приобретает определенные знания. В результате обогащается его запас знаний. Значит, умственное воспитание наряду с обогащением запаса знаний учеников вооружает их и необходимыми в жизни знаниями.

Одним из главных задач умственного воспитания является формирование у учеников научно-педагогического мировоззрения. Мировоззрение — это система взглядов человека на природу, общество, мышление человека. Мировоззрение бывает научным и антинаучным, революционным и реакционным. На основе научного мировоззрения лежит полная и завершенная система философских, экономических и общественно-политических взглядов. И по этой причине в формировании нового педагогического мышления в подрастающем поколении большое значение имеет умственное воспитание.

Основным путем умственного воспитания является обучение. При обучении обеспечивается развитие умственных сил, мыслительная активность. Умственное воспитание дает ученикам знания о законах и закономерностях природы, общества и мышления. Они, усваивая основы наук, находят ответы на вопросы о создании и развитии мира и общества человека, о связях причины и результата в природе и общественной жизни, о возможностях путей улучшения жизни массы и т.д., с помощью учителя познают предметы и явления реального мира и взаимосвязь между ними.

Преподаваемые предметы в средних общеобразовательных школах служат на полное развитие целостности

личности учеников, на формирование педагогического мышления учеников. Родной язык и литература воспитывает у учеников любовь к родному языку, литературе, жизни и деятельности выдающихся писателей. Родной язык — это существо народа, его нравственное богатство. Язык — это сам народ. Литература воспитывает у учеников национальную принадлежность, национальное достоинство. Уроки литературы — это уроки борьбы характеров.

На уроках родного языка и литературы ученики изучают бороться за свою родину, за благополучие народа, за защиту созданных старыми поколениями материального и нравственного богатства. Они присваивают такие качества личности, как национальный Азербайджанский патриотизм, гражданский долг и ответственность. Видеть достижения Азербайджанской Республики, как суверенного государства, его прогресс и мощь, познать уважение народов мира Азербайджану и его народу означает взгляд ученика на мир глазами гражданина. Гражданское отношение на жизнь формируется на уроках родного языка, литературы, истории Азербайджана и т.д. В формировании педагогического мышления у учеников значительную роль играют и естественные, математические предметы. Математика не удовлетворяется обучением только числа, математических законов, также помогает изучать количественные приметы, существующие между предметами и явлениями в материальном мире, формы предметов в пространстве. Математика превращается на гимнастику ума. Безусловно, и химия, и биология, и физика, и другие предметы тоже развивают умственные силы учеников. Ученики изумляются от достижений современной физики. Они чувствуют гордость, что создателем теории смешанной логики является азербайджанец (Лутфизаде).

В формировании педагогического мышления большое значение имеют технические предметы, трудовое обучение, пение (музыка) и изобразительное искусство, физическое воспитание и т.д. Физическое воспитание и спорт обеспечивает увеличение трудовой способности,

физическое развитие, здоровье учеников, создает условие правильной организации их здорового образа жизни. В формировании педагогического мышления особое место занимают внеклассные работы. Очень сильно влияют на педагогическое мышление учеников проводимые мероприятия в школе, обсуждения книг, предметные кружки и т.д. Такие мероприятия создают условия, чтобы ученики были в контакте с природой, поняли суть изменений в природе, обогащают запасы знаний, представления о природе, помогают развитию наблюдательности, логического мышления и речи.

Одним из важных средств формирования педагогического мышления является чтение. На чтение учениками общественно — политических, художественных, детективных, фантастических произведений деловые учителя обращают особое внимание. Ученики понимают, что невозможно строить общество без знаний, а знания без книги. Чтение могущее средство познания. Нельзя забывать, что без чтения невозможно приобретать настоящее образование. Чтение самое хорошее развлечение. Книга является неустоящими крыльями мышления. Чтение хороших книг равно беседе с мудрецами прошлых столетий.

Таким образом, в процессе умственного воспитания ученики сталкиваются вопросами человек и время, личность и общество, знания и нравственность и т.д., стараются понимать их сущность. Воспитание ума является самым влиятельным средством в формировании педагогического мышления. Изучая основы наук, они стараются еще глубже анализировать мировые события, тогда у них мышление начинает формироваться на основе содержания онтологических, аксиологических, гносеологических, эпистемических и др. закономерностей. Человек живет в меняющемся мире, и эти изменения заставляют мышление измениться, обновляться, развиваться. По этой причине с уверенностью можно сказать, что в претворении в жизнь самых необходимых требований современного периода самым рациональным и универсальным путем является формирование нового педагогического мышления.

Литература:

1. А. М. Гасанов, А. А. Агаев. Педагогика. Учебник. Баку, «Насир», 2007, стр.496
2. А. М. Гасанов. Избранные педагогические произведения. II том. Баку, «Наука и образование», 2011, стр. 650
3. А. Мехрабов. Современные проблемы Азербайджанского образования. Баку, 2007
4. А. Х. Пашаев, Ф. А. Рустамов. Педагогика. Новый курс. Баку, 2007
5. А. Ализаде. Новое педагогическое мышление (психологические исследования). Баку, 2000
6. Философия науки. Общий курс. Под ред. С. А. Лебедева. Москва, 2007
7. Новое педагогическое мышление. Под ред. академика А. В. Петровского. М., 1989.

Особенности развития эмоциональной сферы ребенка в художественной деятельности

Дядинчук Татьяна Григорьевна, воспитатель группы продленного дня, педагог высшей квалификационной категории
НОУ СОШ «Бизнес-гимназия» (г. Волгоград)

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, созданной человеком, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенности взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

А. С. Запорожец

Детство — очень важный период в жизни детей. Именно в это время каждый ребенок представляет собой маленького исследователя, открывающего для себя незнакомый и удивительный окружающий мир. Чем разнообразнее детская деятельность, тем успешнее идет разностороннее развитие ребенка, реализуются его потенциальные возможности. Вот почему одним из наиболее близких и доступных видов деятельности детей является изобразительная, художественно-творческая деятельность.

Изобразительная деятельность, и в частности рисование — вид деятельности, без которого невозможно полноценное развитие личности. Потребность в рисовании заложена у ребят на генетическом уровне: копируя окружающий мир, они изучают его. Современная система начального школьного образования стремится сформировать в детях базовые способности развития личности, эстетическое отношение к окружающей действительности и навыки художественной деятельности так, чтобы ребенок смог пройти путь «творца». Изначально всякое искусство сводится к тому: что рисовать, на чём и чем. Эстетические чувства детей взаимосвязаны с нравственными. Ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, искусстве, литературе. Н. А. Ветлугина писала: «Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях. Многие ученые по праву считают детский рисунок «королевским путем» познания мира ребенка, отражающий окружающую действительность и его индивидуальность [1, с. 20–27].

Однако каким образом эмоционально-эстетическое сознание дошкольников влияет на продукт художественной деятельности, решено было изучить.

Изучив учебно-методическую литературу, я выявила характерные особенности эмоционального развития детей младшего школьного возраста:

— ребенок осваивает социальные формы выражения чувств;

— изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение;

— чувства становятся более осознанными, обобщёнными, разумными, произвольными, внеситуативными;

— развиваются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические.

Развитию личности ребенка способствуют продуктивные виды деятельности, в которых складывается направленность на получение результата. Этим результатом может быть рисунок, несущий печать личности автора. Изобразительная деятельность включается в развитие знаковой функции сознания, моделируя действительность, расширяет границы ее познания. Развивается умение создавать и воплощать замыслы. Осваиваются специфические выразительные средства изобразительной деятельности.

Ведущая роль в становлении личности ребенка — школьника принадлежит эмоциональной сфере. Именно с этой особенностью психики ребенка связана высокая степень воздействия эмоций на художественную деятельность.

Исследование еще раз доказало: познание ребенком окружающей действительности происходит через эмоционально-эстетическое переживание. Все дети от рождения обладают возможностями художественного восприятия мира и склонны видеть чувствами (красивое — некрасивое — поэтому нравится или не нравится).

А ведь именно это и является основанием эстетического развития. Ребенок отождествляется с чувствами, возникающими при рисовании на заданную тему, выражает свой внутренний мир, свои чувства, переживания, отношение.

В рисовании дети создают образы, отражающие его отношение к окружающей действительности доступными ему средствами выразительности (цветом, декором, приемами и способами рисования).

Стало очевидно, что способность воспринимать цвет имеет большое значение. Благодаря использованию цвета работы преображались, в зависимости от позитивного или негативного отношения к теме рисунка. Каждая детская работа была наполнена детским содержанием, в них нашли отражение впечатления детей, отношение к тому,

что изображают, проявляя позитив или негатив. Дети выражали свое отношение к изображаемому:

- тщательностью прорисовки деталей,
- подбором цвета,
- разными размерами изображаемого, давая словесные пояснения эмоционально-эстетического восприятия образов «красивого» или «некрасивого».

При изображении «красивого» детские рисунки проникнуты добрым настроением, сочностью колорита, выразительностью образов, аккуратностью, старательностью выполнения.

При изображении «некрасивого» преобладали темные, блеклые тона, угловатость линий, дисгармония, небрежность рисунков, формальность выполнения работ.

Итак, художественное творчество развивает детскую фантазию, воображение, снимает отрицательные эмоции. Это свободный творческий процесс. Художественная деятельность у младших школьников способствует снятию детских страхов обретению веры в свои силы, внутренней гармонии с самим собой и окружающим миром, дарит детям гамму новых ощущений, которые со временем становятся богаче, полнее, ярче. Однако необходимо дать педагогам некоторые рекомендации, чтобы поддержать положительное эмоционально-эстетическое отношение детей к собственной художественной деятельности:

- рисуйте с детьми то, что поразило их воображение, вызвало восторг, удивление, чувство грусти, открыло им красоту природы, искусства, и т. п. Личная практика вызывает живую потребность в проявлении эмоциональных переживаний детей;

Литература:

1. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. — Вопросы психологии, 1997. № 4, с. 20–27.

- рисованию необходимо отводить роль источников фантазии, творчества, самостоятельности;

- при реализации детских замыслов в рисунке не торопитесь навязывать способы передачи образов, давая возможность самостоятельно изобразить задуманное;

- особое внимание при этом уделяйте культуре цвета, поддерживайте осознание ребенком его выразительной силы;

- продолжайте подводить детей к осмысленному изыскиванию новых приемов, выразительных средств при создании рисунка (линий, форм, композиционного расположения).

Но, если эмоциональное состояние ребенка вас беспокоит, не следует думать, что исправив рисунки, вы можете ему. Помощь ребенку и исправление рисунка — это совершенно разные вещи. Чтобы помочь ему, заботиться надо непосредственно о нем. Уделите ребенку внимание, попытайтесь решить его жизненные проблемы и рисунки изменятся сразу.

Только не забывайте, что в эмоциональной оценке многое зависит от индивидуальности воспринимающего, поэтому жесткое навязывание «правильных» (т. е. совпадающих с нашими ожиданиями) решений тут совершенно недопустимо. Иначе мы только впечатаем в сознание ребенка новую разновидность стереотипов (цветовых, композиционных). Добиваться нужно лишь того, чтобы ребенок осознал и принял сам принцип связи цвета, линий и настроения, характера чувства.

Описание педагогического опыта по формированию навыков выразительности чтения у младших школьников посредством упражнений развивающего характера

Ерофеева Татьяна Николаевна, учитель начальных классов
НОУ СОШ «Бизнес-гимназия» (г. Волгоград)

С помощью различных педагогических и методических средств учитель облегчает активное усвоение языка: подбирает посильный для данного возраста учебный материал, использует различные методы обучения, организует занятия в системе, которая направляет внутренние и внешние действия учащихся так, чтобы они поняли, запомнили материал, практически овладели им (искусственная речевая среда).

При выборе методов и приёмов учитывается содержание программы и других руководящих документов, спе-

цифика понятий, которые нужно сформировать при обучении.

В этом плане рассматриваются любые элементы звучания: движение речи, остановка в ней, усиление отдельных звуков, понижение и повышение голоса при произнесении слов или всего предложения.

При обучении младших школьников выразительности речи и чтения необходимо соблюдать постепенность, последовательность, памятуя о комплексности задачи и сложности её выполнения.

Для того, чтобы измерить начальный уровень овладения учащимися средствами выразительности речи, осознанности чтения провела диагностику.

В исследовании участвовало 8 учеников 2 класса. Получила следующие результаты:

- на низком уровне развиты практические навыки по технике речи;
- несоблюдение норм орфоэпии;
- неправильное дыхание, неясная дикция.

По логике чтения слабое владение шестью рычагами (громче — тише, выше — ниже, быстрее — медленнее), неумелое использование логических пауз, постановки логического ударения.

По эмоционально-образной выразительности частое отсутствие сопереживания герою, несоблюдение психологических, начальных и финальных пауз.

Такие результаты, видимо, связаны с особенностями развития учащихся, у некоторых из которых присутствует нарушение фонематического слуха. В связи с этим работа со средствами выразительности речи намного усложняется.

Учащиеся должны прийти к мысли и к выводу, что выразительно прочитать — это значит подать голосом идею и тему произведения.

Причём далеко не каждый ученик способен подобрать сразу тональность произведения и выразить её в голосе. Над этим приходится работать.

По методике М. А. Рыбниковой разработаны упражнения для обучения выразительному чтению. Она утверждает, что данные упражнения должны воспитывать внимание к звуку, к слову, к предложению, к абзацу, воспитывая чёткость голоса, чуткость и ясность, и требовательность слуха. Кроме уроков всестороннего анализа текста, необходимо уделять время на специальные занятия техникой произношения. В своей работе я систематически уделяю время (3–5 минут) речевой гимнастике.

Речевая гимнастика направлена на решение нескольких задач: совершенствование чёткости произношения, развитие дикции, правильного дыхания; кроме того, она способствует формированию выразительности речи, развитию основных приёмов выразительности чтения.

Речевая гимнастика проводится в течение 3–5 минут (можно до 10 минут) в зависимости от целевой направленности и характера упражнений. В отдельных случаях, когда упражнения речевой гимнастики можно сочетать с материалами изучаемого текста, она как отдельная структурная часть урока не проводится. Также я практикую упражнения на подготовку «себя» (своего речевого аппарата) к чтению.

В данный комплекс входят:

- организация корпуса и освобождение мышц;
- активизация кисти руки, ушных раковин, общий массаж «маски» лица, разминка для глаз, носа.

Упражнения, целью которых является умение дышать через нос.

Упражнение на подготовку речевого аппарата.

Ребята такие упражнения выполняют с удовольствием. Этот вид упражнений проводится мною работе с классом, начиная с первого года обучения.

В речевой разминке (пятиминутке) использую «жужжащее» чтение. Все дети читают текст вслух, используя средства интонационной выразительности, а консультанты 2–3 ученика слушают их чтение. В итоге каждый из консультантов даёт советы учащимся своего ряда по итогам чтения. Все ученики ждут урока, когда они станут консультантами (помощниками учителя).

Для того, чтобы ученики научились выделять главные «нужные» слова, можно использовать как скороговорки, так и пословицы, поговорки и прочие афористические изречения.

Проворонила ворона воронёнка.

Книга — лучший друг.

Усложняю задание. Прочитать так, чтобы логическое ударение было на первом слове, затем на втором и третьем. Какой вариант прочтения, уточняем вместе.

Работа с чистоговорками способствует развитию творческих способностей учащихся.

По образцу ученики самостоятельно придумывают свои чистоговорки, порой очень весёлые.

Например: Лы — лы — лы — любим мы каникулы.

Об — об — об — провалились мы в сугроб.

Ех — ех — ех — любим мы весёлый смех.

Так как были выявлены трудности реализации учащимися интонационной выразительности речи, применяю в работе следующие упражнения.

Прочитать разные по эмоциональной окраске предложения, стараясь голосом передать восторг, удивление, сожаление, радость, и т. д.

Эти строки читаются спокойно с любовью:

Чудная картина, как ты мне родна.

Эти строки — с чувством сожаления, с вопросительной интонацией в голосе:

Улетели сегодня стрижи...

А куда улетели скажи?

Такое задание предлагалось в начале учебного года, сейчас учащиеся уже работают не с отдельным предложением, а с текстом стихотворения, рассказа, сказки.

Для совершенствования интонационной выразительности усложняю работу по расстановке логического ударения (подготовка партитуры), работаю с текстом стихотворения. Приучаю учащихся не только слышать логическое ударение (подчёркивать в тексте), а также давать их голосом.

Уже во втором классе провожу несложные упражнения по определению и расстановке пауз. Учащиеся работают преимущественно на простом предложении, используется текст стихотворения, в котором пауза подчёркивается преимущественно концом строки.

Постепенно учащиеся учатся выполнять разметку текста для чтения, показывая при помощи условных обозначений паузу, логическое ударение, повышение и понижение голоса.

Обучая читать стихи и мерно останавливаться, чувствовать объём строки (предложения), мы воспитываем в детях чувство ритма. Это одна из задач выразительности чтения.

Проводим в классе конкурсы чтецов, ребята участвуют с удовольствием. Ученица 2 класса занимает 2 место среди учащихся начальных классов.

Совершенствуя выразительность речи, систематически работаю над чтением по ролям. Эта система чтения создаёт большое музыкальное богатство, позволяет подать каждую часть новыми голосовыми средствами. Под влиянием симфонического звучания текста исполнение у отдельных учеников становится более выразительным. Чтение по ролям часто переходит в инсценирование отрывков из произведения.

Для проверки осознанности чтения, т.к. были выявлены такие трудности в начале исследования, практикую чтение про себя. Такой вид чтения развивается постепенно и только к концу 4 класса должен быть хорошо и качественно сформирован.

Переход от чтения вслух к чтению про себя тесно связан с этапом «жужжащего», тихого чтения, который является следующей ступенью к формированию этого сложного навыка.

Очень важно научить детей понимать прочитанный текст.

Понимание текста зависит от многих факторов: способности сосредоточить внимание, подключить воображение, сохранить в памяти текст, уметь сравнить, и т.д.

Я практикую целенаправленное установочное чтение. Например, для тренировок в правильности чтения, я использую прием взаимопроверки: ученик читает 1–2 абзаца своему соседу, тот следит за правильностью и отмечает ошибки. Затем роли меняются — другой ученик читает следующие два абзаца.

Цель данного упражнения: развитие памяти, внимания, правильного восприятия.

Успешное обучение чтению предполагает необходимость определенной подготовки и, прежде всего, воспитания у читателя навыков так называемой пластичности в работе с текстом. Она заключается в умении читающего легко и быстро переключаться на разные режимы чтения — от замедленного к ускоренному и наоборот.

Весьма полезны и принимаемы детьми еще и такие виды чтения, как «Игра в прятки» и «Мнимое слово».

Учащимся очень нравятся эти упражнения.

«Игра в прятки»

Ведущий начинает читать не сначала, а с любого места, называя только страницу, остальные должны найти это место в тексте и подстроиться под чтение ведущего. Дети очень радуются, когда первыми успевают найти абзац, который читает ведущий.

«Мнимое слово».

Цель: развитие внимания.

Учитель в ходе чтения произносит неправильные слова, учащиеся прерывают чтение и прочитывают слово с исправлением. Этот вид чтения привлекателен для учащихся тем, что они имеют возможность поправить самого учителя, что поднимает их собственный авторитет.

Слабо читающим учащимся помогает такой вид чтения, как «чтение за диктором». Диктором может быть и учитель, и хорошо читающий ученик, можно использовать грамзапись.

Также я практикую хоровое чтение. При таком приеме работают все учащиеся на равных: как быстро читающие, так и читающие медленно.

В связи с тем, что были выявлены трудности беглого чтения, использую упражнение «Чтение навстречу».

Задание: прочитайте предложение: сначала первое и последнее слово, затем второе и предпоследнее и т.д. Учащиеся слушают с установкой: «Какие средства выразительности использованы при чтении?» Учащиеся уже могут назвать следующие три средства выразительности: соблюдение пауз, силы голоса (понижение или повышение), выделение голосом главных нужных слов, логическое ударение, темп.

Для отработки мимики, подготовки речевого аппарата использую в своей работе схематические рисунки «Мимические маски».

Поскольку все дети обладают своими, только им свойственными качествами и уровнем развития, задания на уроках дифференцируются с учетом индивидуальных особенностей ребенка, создавая ситуацию успеха для каждого из них. В учебные занятия включен материал разной степени сложности — от необходимого минимума до возможного максимума. Дидактические игры, игровые упражнения являются не только формой усвоения знаний, но и способствуют общему развитию ребенка, его познавательных процессов и коммуникативных способностей.

Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения

Жидкова Алина Евгеньевна, студент;
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Данная статья повествует о реализации модульного обучения в вузе, раскрыты основные аспекты данной технологии, даны грамотные рекомендации для преподавателей для организации данного обучения. Проведен сравнительный анализ с традиционной технологией обучения.

Ведущие специалисты в области высшего образования отмечают, что перед высшей школой сегодня встала необходимость перейти на новую модель обучения студентов, которая требовала бы от преподавателя активности не только в преподавании, но и в объективном контроле результатов обучения. С учетом действующих учебных программ от преподавателя также требуется возможность изложения данного материала за меньшее количество часов. Все эти требования легко реализуются в системе модульного обучения.

Внедрение любой педагогической инновации в учебный процесс невозможно без предварительной переподготовки преподавателей по конкретным элементам внедряемой инновации. Основная цель такой переподготовки заключается в том, чтобы преподаватели приняли главную идею инновации, осознали ее полезность для учебного процесса и в идеальном варианте стали единомышленниками и активными участниками процесса внедрения.

Поэтому главной целью является донести до преподавателя основные идеи модульного обучения и его отличие от традиционной системы обучения. В основе модульного обучения лежит понятие модуля, который может выступать как естественное средство системного отражения той или иной области окружающей действительности, позволяющее за счет четкого разделения материала на «ядро» и «периферию» оперативно «раскодировать» сущность той или иной системы знаний, увидеть ее в динамике своего функционирования. При модульном обучении, в первую очередь, формируются задачи обучения, затем — контроль над их усвоением, и только после этого готовится учебный материал, помогающий студенту решить поставленные задачи. Модули позволяют органично сочетать разнообразную учебную и преподавательскую деятельность с акцентированием на учебной деятельности студентов. При традиционном же «линейном» подходе происходит преимущественная ориентация на деятельность преподавателя, который «дает» знания студентам. Чаще всего роль студента здесь является более пассивной, сводясь к чтению текста или слушанию монолога преподавателя.

При модульном подходе обеспечивается активное участие студента, который усваивает информацию в активной работе с учебным материалом. Каждый студент

может учиться в собственном темпе, усваивать отдельные модули самостоятельно, если сумеет доказать, что решил поставленные перед ним задачи. При традиционном обучении студент вынужден пройти весь курс в одном и том же темпе, в одно и то же время и закончить вместе со всеми студентами. Контроль при таком подходе происходит лишь на этапе комплексного контроля — экзамене. При модульной же системе обучения происходит немедленный контроль и коррекция уровня усвоения. Причем контроль осуществляется по критериям результативности обучения, оценка результатов конкретного студента не зависит от оценки результатов группы. При традиционном обучении чаще используется нормативный контроль, то есть оценка достижений конкретного студента зависит от результатов обучения других членов группы.

Важным моментом при сравнительном анализе двух подходов является также оценка подготовки студентов. При традиционном лекционно-семинарском обучении по ряду объективных и субъективных причин сложно применить системное проектирование или обеспечить деятельность направленность содержания, поэтому кроме субъективной оценки преподавателем не существует другой внутренней возможности определить, хорошо ли подготовлен материал. Имея же проектную цель и план оценки курса при модульном обучении, преподаватель может гибко корректировать учебный план и определять оптимальную структуру модуля. При этом разделение на модули должно происходить с учетом логики самого предмета, а также требований кафедры по специальности и возможностей студентов. Четко представляя модули, их содержание по специальной учебной карте, студенту легче ориентироваться в предмете и понять структуру предмета, легко организовать свою учебную деятельность.

Преподавателю же более удобно оценивать работу студента, ставить баллы по конкретным модулям, легче проследить его работу, то есть легко наладить необходимую обратную связь. Соответственно, педагогическая система при использовании модулей в обучении приобретает возможность системной самоорганизации.

Одним из положительных аспектов рассматриваемой технологии является возможность для каждого студента работать самостоятельно, своевременно получать консультацию у преподавателя, использовать помощь това-

рищей, осуществлять самоконтроль. Учащиеся глубже осознают учебное содержание за счет включения в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность.

При модульном обучении каждый студент работает с дифференцированной по содержанию и объему помощи программой, происходит постоянная индивидуализация контроля, коррекции, консультирования. Важно, что учащийся получает возможность в большей степени самореализоваться в собственной деятельности, что способствует развитию внутренней мотивации учения. В результате модульная система обучения гарантирует каждому студенту освоение стандарта образования и создает возможность для продвижения на более высокий уровень обучения через формирование целостной системы знаний.

Преподавателю при построении модулей следует обращать особое внимание на содержание модулей, они должны компактно и логично быть составлены и отражать главные идеи, формулы, выводы и прикладную зна-

чимось изучаемого предмета. Правильное разбиение материала на модули и хорошее наглядное представление перед студентами залог удачного обучения и получение отличного результата.

Использование модульного обучения на этапе фундаментальной подготовки специалистов позволило бы решить часть проблем, встающих перед младшекурсниками. Например, достаточно большой объем информации по тому или иному разделу конкретной дисциплины можно компактно представить в форме модулей. Проблему недостаточной подготовки студентов на занятиях можно преодолеть посредством обеспечения будущих специалистов индивидуальными программами в рамках одного и того же модуля и предоставить им возможность работать относительно независимо от других, разработки системы разноуровневых задач и упражнений. Усвоив эти основные постулаты данной технологии, преподаватель легко перейдет на новый процесс обучения, более эффективный и надежный.

Литература:

1. Акимова И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» // Современные проблемы науки и образования. № 5. - 2013 г.
2. Ермолаева Е. И. Систематизация математических знаний студентов строительных специальностей в процессе реализации модульного обучения [Текст]: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. И. Ермолаева — Пенза, 2008. — 170 с.
3. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: методическое пособие / М. А. Чошанов. — М.: Нар. образование, 1996. — 160 с

Современные требования к подготовке инженерных кадров

Жужжалов Валерий Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор;

Баранова Ольга Александровна, старший преподаватель

Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского

В статье рассматриваются схемы новой парадигмы высшего профессионального образования, на основе комплексной информационно-образовательной базы, обеспечивающей широкий спектр фундаментальных, профессионально-направленных и информационных знаний по циклам дисциплин инженерных специальностей.

Ключевые слова: инновации, информационные технологии, интерактивное обучение, интеграция, образование.

Отличительной чертой квалифицированного специалиста является умение грамотно и профессионально решать поставленные задачи. Задачи научно-технического прогресса требуют коренного улучшения, на основе информационных технологий, фундаментальной и профессиональной подготовки студентов вузов. В этой связи все значительнее становится роль науки, как непосредственной производительной силы общества, которая воздействует на все отрасли материального производства, и прежде всего, на развитие таких отраслей,

как энергетика и машиностроение. В настоящее время научно-технический прогресс реализуется в производстве методом внедрения компьютеризации и автоматизации, для которых необходима информационная культура специалистов адекватная современному уровню и перспективам развития информационных систем и процессов. [2]

Для решения вышеперечисленных задач на современном уровне необходима интегрированная взаимосвязь естественнонаучного, общетехнического и специ-

ального циклов дисциплин на информационной основе. Это допустимо только на основе обучения студентов технических специальностей на базе комплексной информационно-образовательной системы. [5] Полученные фундаментальные и профессионально-направленные знания, умения и навыки, позволят на современном уровне и в полном объеме, выполнить требования предъявляемые в стандарте к выпускникам вузов:

— умение работать в области научно-технической деятельности по автоматизированному проектированию, информационному обеспечению, метрологическому обеспечению, техническому контролю;

— эффективно использовать материалы и энергию;

— квалифицированно осуществлять сбор, анализ, обработку и систематизацию научно-технической информации по направлению профессиональной деятельности с использованием современных информационных технологий;

— грамотно разрабатывать методические и нормативные материалы, техническую документацию;

— проводить комплексный технико-экономический анализ для обоснованного принятия инженерных и управленческих решений, научно обосновывать возможность выполнения цикла рутинных работ средствами информационных технологий, содействовать их внедрению в процесс обеспечения необходимыми техническими данными, материалами, оборудованием, средствами автоматизации, информационным обеспечением;

— разрабатывать проекты и программы, выполнять необходимые мероприятия, связанных с испытаниями и отладкой технологий изготовления изделий, оборудования и внедрением их в производство, осуществлять работы по стандартизации технических средств, систем, процессов, оборудования, различной технической документации;

— выполнять анализ необходимой информации, технических данных, показателей, результатов работы, общение и систематизация результатов решений;

— осуществлять взаимодействие со специалистами смежного профиля при разработке алгоритмического и программного обеспечения технологических систем, систем автоматизации и управления, математических моделей объектов и процессов различной физической природы, в проектно-конструкторской деятельности и научных исследованиях;

— оказывать, при реализации проектов, методическую и практическую помощь;

— выполнять экспертизу технической документации, надзор и контроль за состоянием технологических процессов и эксплуатацией оборудования, средств компьютерного оснащения и автоматизации производства;

— использовать современные методы управления и организации работы;

— проводить организацию на научной основе своего труда, работы по повышению информационно-технических знаний работников;

— содействовать развитию творческой инициативы, изобретательства, рационализации, внедрению достижений отечественной и зарубежной науки, техники, а также использованию передового опыта, обеспечивающих эффективную работу учреждения, организации, предприятия.

В существующих требованиях к квалификационным характеристикам инженерных специальностей недостаточно учитываются возможности обучения циклам дисциплин на информационной основе, методического инструментария, учитывающего интеграцию фундаментальности и профессиональной направленности на специальность. Поэтому, высокие требования к специалисту, представленные в Госстандарте, входят в противоречия с информационно-образовательными достижениями с уже сложившейся структурой учебного процесса во вузах и требуют:

1. *Создания единой системы высшего технического образования* на основе комплексной информационно-образовательной базы позволяющей готовить специалистов международного уровня.

2. *Слияние образования, науки и производства.* Новая информационно-образовательная парадигма ориентирована на реальную интеграцию образования, науки и производства на информационной основе. Учитывая совокупность этих ориентиров, при создании единой системы высшего технического образования, возможно только на основе комплексной информационно-образовательной базы. Причём, главными составляющими такой интеграции на должны стать непрерывность информационно-профессиональной подготовки и взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности знаний.

3. *Усиления роли вузовской науки.* Это будет достигнуто при создании учебно-научно-производственных комплексов (УНПК) на основе комплексной информационно-образовательной базы, что позволит сформировать учебные планы, рабочие программы, соответствующие информационно-техническим потребностям современных специалистов, с учетом конкретного производства, научная составляющая УНПК закладывает фундаментальность знаний на примерах конкретного оборудования и технологий производства.

4. *Индивидуальной и дифференцированной подготовки студентов.* Развитие творческих способностей специалиста через усиление индивидуального и дифференцированного подходов, наиболее эффективно реализуется на основе комплексной информационно-образовательной базы, в которой формируется глубокая фундаментальная теоретическая база, направленная на конкретную инженерную профессию. Индивидуальная и дифференцированная подготовка студентов на основе комплексной информационно-образовательной базы предусматривает усиление фундаментальной научно-технической направленности курсов естественнонаучных и общетехнических дисциплин, освоение которых невозможно без фундаментальной естественнонаучной базы, а сам выбор этих

курсов обусловлен целевой профессиональной направленностью на специальность. [1] Комплексная информационно-образовательная база позволяет усилить фундаментальную научно-техническую направленность курсов естественнонаучных и общетехнических дисциплин в университетах, где преподавание строится на фундаментализации знаний, или в политехнических вузах, которые обладают широким набором различных специальностей, т. е. обладают основательным профессионализмом. Следовательно, индивидуальную и дифференцированную подготовку студентов на основе комплексной информационно-образовательной базы целесообразно проводить там, где имеются две составляющие — фундаментальность и профессиональность. [6]

5. *Целевой подготовки.* Решение проблемы совершенствования подготовки инженерных кадров по общетехническим дисциплинам на основе комплексной информационно-образовательной базы, требует пересмотра целевой программы обучения, предусматривающей интеграцию информационных, фундаментальных и прикладных знаний по циклам дисциплин, разработку методов, форм и средств проведения занятий с учетом информационных составляющих.

6. *Непрерывность информационно-профессионального обучения.* Выделение информационных составляющих дисциплин учебного плана специальности с целью подготовки специалиста способного быстро освоить новые наукоемкие профессиональные технологии на основе информационных.

7. *Модульной подготовки.* При обучении студентов вузов, благодаря иерархическому построению темати-

ческого программного обеспечения по циклам дисциплин в комплексной информационно-образовательной базе, принципы модульной подготовки учащихся значительно усиливаются.

8. *Рабочие планы, учебники, программно-методическое обеспечение.* Для преподавания студентам вузов циклов дисциплин на основе комплексной информационно-образовательной базы с учетом интеграции принципов фундаментальности и профессиональной направленности требуется соответствующая переработка рабочих планов, программно-методического сопровождения естественнонаучных, общетехнических и специальных дисциплин, которые в обязательном порядке должны иметь междисциплинарные связи в компьютерно-ориентированной профессиональной среде.

9. *Стандарты и качество подготовки.* Подготовка студентов на основании комплексной информационно-образовательной базы обеспечит современный уровень квалификационных характеристик выпускника вуза, требуемый современной информационно-технологичной промышленности.

Следовательно, ядром функциональной схемы новой парадигмы высшего профессионального образования по нашему мнению должна быть комплексная информационно-образовательная база, обеспечивающая широкий спектр фундаментальных, профессионально-направленных и информационных знаний по циклам дисциплин инженерных специальностей. Всё это даёт предпосылки к созданию эффективной системы обучения инженерных кадров и совершенствованию ее основных образовательных компонент. [4]

Литература:

1. Жужжалов В.Е. Основы интеграции парадигм программирования в курсе информатики Монография // Рос. акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения Москва 2004, с. 127
2. Жужжалов В.Е., Баранова О.А. Системный анализ процесса информатизации инженерного образования в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2010. № 1. С. 44—46
3. Жужжалов В.Е., Баранова О.А. Система подготовки и обучения информатике студентов в высшей школе // Научные исследования в образовании. 2010. № 2. С. 23—25
4. Жужжалов В.Е., Баранова О.А. Специфика обучения в условиях информатизации образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2009. № 18. с. 58—60
5. Жужжалов В.Е. Образовательная среда — как объект управления, мониторинга и повышения качества подготовки специалиста // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 11 (31). с. 34
6. Баранова О.А. Инновационные подходы к методологии обучения специалистов экономического профиля // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 11 (31). с. 32

Опыт работы по обучению дошкольников правилам дорожного движения

Земскова Юлия Алексеевна, старший воспитатель
МДОУ детский сад № 17 (г. Лабинск, Краснодарский край)

Проблема дорожно-транспортных происшествий (ДТП) в России по своим масштабам и тяжести травм имеет все признаки национальной катастрофы. Особую тревогу вызывает ситуация с детским дорожно-транспортным травматизмом.

Причиной дорожно-транспортных происшествий чаще всего являются сами дети. Приводит к этому незнание правил дорожного движения, пренебрежение ими, отсутствие навыков поведения на дороге, а также безучастное отношение взрослых к поведению детей на дороге.

Воспитание безопасного поведения у детей — одна из важнейших задач дошкольного учреждения. Ребёнок становится пешеходом значительно раньше, чем он по своим знаниям, усилиям, развитию становится к этому подготовленным. С первых дней пребывания ребёнка в детском саду следует так организовать его воспитание и обучение, чтобы к моменту перехода из детского сада в школу он легко ориентировался в ближайшем окружении, умел наблюдать и правильно оценивать дорожные ситуации, владел навыками безопасного поведения в этих ситуациях.

Именно в детском саду все дети могут и должны получить систематизированную информацию о безопасном поведении на улице и приобрести необходимые навыки такого поведения.

Основными целями изучения правил дорожного движения, и поведения на улице являются:

- снижение дорожно-транспортного травматизма среди детей посредством повышения уровня знаний ими правил дорожного движения;
- развитие психофизиологических качеств ребенка;
- формирование культуры общественного поведения в процессе общения с дорогой.

Среди задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду, подготовка к процессу обеспечения личной безопасности (самосохранения) в условиях ускоряющегося жизненного ритма на дорогах — одна из важнейших. Это задача в процессе обучения правилам дорожного движения в воспитании дошкольников дифференцируется на ряд частных задач:

- формирование координации движения;
- совершенствование реакций и быстроты мыслительных действий и деятельности в условиях дорожного движения;
- повышение уровня психофизиологических качеств, обеспечивающих безопасность ребенка на улице;
- формирование у детей знаний правил дорожного движения и умений применять их в повседневной жизни.

Работа по воспитанию навыков безопасного поведения детей на улицах ни в коем случае не должна быть одноразовой акцией. Её нужно проводить планомерно, систе-

матически, постоянно. Она не должна выноситься в самостоятельный раздел, а входить логическим элементом во все виды детской деятельности для того, чтобы полученные «теоретические» знания ребёнок пропускал через продуктивную деятельность и затем реализовывал в играх и повседневной жизни за пределами детского сада. Когда и сколько времени отводить на тот или иной вид деятельности с детьми в данном направлении определяем мы сами в зависимости от условий, темы, сезонности, состояния детей, вида занятий и т. д.

Работу я веду систематически: не менее 2–3 раз в неделю беседую с детьми о безопасном поведении на улицах и дорогах, о дорожно-транспортных происшествиях, связывая это с изменениями погоды и особенностями дороги (гололёд, дождь, рано темнеет и т. д.).

Я приучаю ребенка проговаривать свои действия, чтобы они становились частью его мышечной памяти и внутренней речи. Объясняю и повторяю детям, как они должны вести себя на улице и в транспорте столько раз и так часто, чтобы дошкольники не только запомнили и осознали алгоритм поведения, но и действовали в стандартных ситуациях уверенно, компетентно и предусмотрительно, чтобы у них выработалась привычка правильного поведения на улице.

Организуя занятия и беседы, я исхожу из того, что в этом возрасте дети лучше воспринимают материал, преподнесенный в виде игры, экскурсии, соревнования, т. е. при активном участии самого ребенка. Подвижные, дидактические игры, моделирование дорожных ситуаций, путешествия в «Страну дорожной азбуки», загадки и задачи мультипликационных героев помогают детям научиться правильно вести себя в окружающей дорожной среде.

Обучение правилам дорожного движения, правилам поведения на улице, проводится на непосредственно образовательной деятельности по развитию речи и ознакомлению с окружающим, по развитию элементарных математических представлений, изобразительности, трудового воспитания, конструирования, на музыкальных и физкультурных занятиях.

На непосредственно образовательной деятельности по развитию речи и ознакомлению с окружающим я даю детям представления о различных видах транспорта через рассматривание картин («Транспорт», «Улица нашего города», «Дети и дорога»), просмотр диафильмов, беседы, разучивание стихотворений, чтение рассказов.

На непосредственно образовательной деятельности по развитию элементарных математических представлений даю понятия «левая, правая сторона», т. е. ориентируют в окружающем пространстве

На непосредственно образовательной деятельности по изобразительной деятельности ребята я учу рисовать, лепить, изображать в аппликации различные виды транспорта.

На непосредственно образовательной деятельности по конструированию у детей формируется интерес к созданию разнообразных зданий и сооружений из строительного материала (мост для пешеходов, мост для транспорта). Учу создавать различные модели (здания, самолеты, поезда) по рисунку, собственному замыслу.

На физкультурных НОД дети продолжают развивать координацию движений и ориентировку в пространстве. Учу детей ездить на велосипеде, самокате. По прямой, по кругу, змейкой, тормозить.

На музыкальных НОД наши воспитанники принимают активное участие в театрализованных представлениях, праздниках, развлечениях по теме «Дорожная азбука».

Для закрепления программного материала, детям, даю задания на дом, которые они выполняют под руководством взрослых. Например: «Нарисуй дорогу в детский сад», «Нарисуй дорожные знаки, которые ты встречаешь по дороге домой», «Придумай сказку про тот знак, который мы изучали».

Организацию работы с детьми по обучению дошкольников правилам дорожного движения я начала с оснащения предметно развивающей среды — это:

- изготовление макетов для сюжетно-ролевых игр,
- изготовление дорожных знаков,
- дидактического материала по обучению дошкольникам правилам дорожного движения.

В методическом кабинете имеется учебно-методический материал: комплект наглядных пособий по ОБЖ (автор Стеркина Р.), плакаты «Изучаем правила дорожного движения», видеофильм «Безопасность пешеходов», библиотечка художественной детской литературы по обучению детей правилам дорожного движения, иллюстрации, методическая литература, конспекты занятий, бесед, прогулок, игры, сценарии досугов и вечеров развлечений, анкеты для родителей по выявлению уровня знаний правил дорожного движения. В каждой возрастной группе имеются перспективные планы по изучению ПДД, уголки дорожного движения. Подобрана детская литература на тему дорожного движения, альбомы с загадками и стихами о ПДД, дидактические и настольно-печатные игры, атрибуты к сюжетно-ролевым играм «Шоферы», «Автобус», «ГАИ и дорога» и др.

На территории ДОУ имеется соответствующая разметка.

Чтобы привить детям практические навыки в выполнении правил дорожного движения, проводятся групповые прогулки по тротуару для наблюдения за транспортом, действиями пешеходов и водителей, за посадкой и высадкой пассажиров из автобуса, за сигналами светофора. Попутно дети знакомятся со знаками и указателями и запоминают их. Знания, приобретенные детьми во время экскурсий, прогулок по улицам города, наблюдения

за движением пешеходов, транспорта затем уточняются, дополняются во время разнообразных игр и занятий: например, дети выполняют аппликацию «Светофор», рассматривают и рисуют картину «Улица города», строят улицы для кукол.

В течение года провожу выставки рисунков детей: «Такие разные автомобили», «Я и дорога» и др. Ребята совместно с воспитателями изготавливают атрибуты к подвижным и сюжетно-ролевым играм.

В результате уровня усвоения дошкольниками правил дорожного движения было выявлено, что уровень подготовки воспитанников по отдельным разделам программы значительно возрос. Дети усвоили правила поведения на улице и в общественном транспорте. Умеют применять полученные знания в играх, развлечениях и повседневной жизни. Высокий уровень дети показали в изобразительной деятельности. Рисунки детей по этому разделу отличаются содержательностью и актуальностью. В беседах с детьми было отмечено владение детьми не только знаниями по этому разделу, но и умением составлять связанные, логически правильно выстроенные рассказы по данным разделам, отмечалось владение детьми необходимой информацией. Уровень организации игровой деятельности по данным разделам был отмечен не только наличием необходимых знаний, знанием ролевых действий, но и правильно подобранным оснащением предметной среды с наличием необходимого игрового материала. Уровень проведения занятий и вечеров — развлечений показал высокую заинтересованность детей этим разделом программы. Дети с удовольствием и высоким уровнем подготовки исполняли стихи, песни и танцы по данному разделу программы.

Для подкрепления самовоспитания нужен положительный пример взрослых, так как на этом примере ребенок учится законам дороги, у него формируются привычки вести себя в соответствии с правилами дорожного движения.

Работе с родителями я уделяю огромное внимание, ведь именно они каждый день не раз переходят с ребяташками дорогу и несут за них ответственность. Однако иногда случается, что сами дети знают значительно больше родителей и даже поправляют их поведение на дороге.

Активизирую работу по пропаганде правил дорожного движения и безопасного образа жизни среди родителей через разнообразные формы.

В начале учебного года я провожу анкетирование родителей: «Безопасность на дороге», «Какой Вы пешеход», «Знаете ли Вы правила дорожного движения?». Это помогает определить уровень знаний родителей и подобрать наиболее эффективные методы подачи дорожной грамотности, выбрать формы общения.

В работе по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма использую различные формы взаимодействия с родителями:

- памятки и листовки-обращения к родителям о необходимости соблюдения ПДД;

— папки-передвижки, в которых содержится материал о правилах дорожного движения, необходимый для усвоения, как детьми, так и взрослыми;

— консультационный материал «Дошкольник и дорога».

Традицией стало проведение встреч-бесед родителей с инспектором ГИБДД, на которых он консультирует родителей по интересующим их вопросам, помогает решить проблемные дорожные ситуации: «Роль семьи в профилактике дорожного травматизма», «Типичные ошибки детей при переходе улиц и дорог».

Конкурсы, викторины и развлечения по ПДД с участием педагогов, детей и родителей дают положительный результат в усвоении детьми знаний по правилам дорожного движения и сближают всех участников воспитательно-образовательного процесса.

Устраивая конкурс семейных газет «Дорожная азбука — детям» выявляет таланты не только художников — родителей, но и поэтов, сочинителей рассказов.

Увлекательна и интересна новая форма работы «Семейный мастер — класс», которая позволяет знакомить родителей с игровыми технологиями по обучению детей с основами безопасного поведения на улице и обмениваться опытом семейного воспитания по данной проблеме.

В информационных стендах для родителей систематически появляется информация, которая знакомит ро-

дителей с методами формирования дорожной культуры у детей, сознательного выполнения правил дорожного движения самими взрослыми. Рекомендованный материал вызывает большой интерес и отклик у родителей.

Все это позволяет мне комплексно решать задачи обучения детей безопасному поведению в дорожной среде, учитывая возрастные особенности детей уровень их психического и физического развития, воспитывать дисциплинированность и сознательное выполнение правил дорожного движения, культуру поведения в дорожно-транспортной среде.

Поэтому, при обучении детей основам «дорожной грамоты» я придерживаюсь следующих правил:

1) не механически заучивать с детьми Правила дорожного движения, а воспитывать у дошкольников культуру поведения на дороге.

2) сочетать изучение Правил с развитием у детей координации, внимания, наблюдательности.

3) использовать все доступные формы и методы работы, не считая какую-то форму основной, а какую-то второстепенной. Рассказ и игра, викторина и рисование, практическое занятие и показ видеofilмов, чтение книги и экскурсия все необходимо поставить на службу воспитания у детей навыков безопасного поведения на дороге.

Таким образом, систематическая работа педагогов и родителей детского сада помогает нашим детям быть уверенными на дороге и избежать травматизма.

Итоги теоретического этапа мониторинга адресности и востребованности образовательных практик неформального образования взрослых в странах СНГ

Илакавичус Марина Римантасовна, кандидат педагогических наук
Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург)

Система образования развитых стран основывается на принципе непрерывности, раскрываемом в триаде формального, неформального и информального секторов. Она способствует интеграции ступеней образования, обеспечивающих человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений, в единое целое (при условии надлежащей организации и сформированности образовательной субъектности) с целью удовлетворения потребности в самосовершенствовании, самореализации [1, с. 94–95; 2]. Иначе мы имеем дело с фрагментарностью, «непрерываемостью учебной деятельности», не оказывающей должного влияния ни на личностное, ни на социально-экономическое развитие.

Идея непрерывности является составляющей современных представлений о сущности образовательной дея-

тельности, которая может быть представлена в следующем теоретическом конструкте. Ее объект — социальный опыт решения познавательных, политических, нравственных и иных проблем; предмет — решение проблем учащихся, возникающих в процессе изучения социального опыта. Эффективность образовательной деятельности определяется мерой включения в целеполагание решения проблем самого субъекта. Важнейшими компонентами результата становятся способность к решению проблем самоопределения, самопознания и самореализации [3]. Реализация принципа непрерывности является условием достижения данного результата. Поэтому страны СНГ стремятся выстроить систему образования, обеспечивающую не только поддержку формального, но и становление и развитие неформального и информального секторов.

Значимый показатель как уровня развития системы непрерывного образования в целом, так и сформированности образовательной субъектности в конкретно-личностном случае, — наличие индивидуального образовательного пути граждан. В данном показателе слиты воедино и готовность личности активно включаться в образовательную деятельность (личностный потенциал, обусловленный предыдущим опытом), и ее образовательная активность. Последняя являет себя в социальной мобильности, разнообразии способов действия, умении использовать опыт других, налаживать образовательное взаимодействие с ними, реализовывать собственный творческий потенциал и способствовать его реализации другими участниками. Для формирования индивидуального образовательного пути, утверждают социологи образования, необходимо наличие специфического образовательного поведения, становление которого проходит только в условиях описанной выше образовательной деятельности [4]. Импульсом для его становления может стать как предложение агента образования, так и субъектное волеизъявление, нацеленное на личностное развитие. Таким образом, усилия общества и государства по формированию индивидуального образовательного пути каждого гражданина должны проявляться в расширении спектра предлагаемых образовательных практик всех трех секторов непрерывного образования, обеспечении их доступности.

Увеличение свободного времени, связанное с широким внедрением результатов НТР в быт каждого, обусловило интерес к любительским занятиям, к увлечениям наукой и искусствами. Стремление широких масс расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту и сфере личностного общения, нашло сферу реализации в институционально оформившейся практике неформального образования [1, с. 95]. Научное сообщество не пришло к единой интерпретации термина «неформальное образование». Рабочее определение нашего исследования основано на толковании, предложенном Европейской организацией образования взрослых. Это специально организованная деятельность, направленная на сознательное личностное развитие участников с опорой на их собственные возможности в социальных отношениях и деятельности. Поставленная задача решается в данном секторе с помощью повышения уровня знаний и понимания; наращивания опыта соотнесения личных мнений и чувств с мнениями и чувствами других; развития широкого спектра умений и освоения способов их выражения.

В организации неформального образования выделяют, как минимум, две проблемы. Первая — слабый учет разнообразия образовательных потребностей взрослых, о чем свидетельствует отсутствие серьезных исследований в этой области и единых статистических баз, отражающих реальное состояние дел. В терминологическом аппарате нашего научного проекта данное проблемное поле описывается с помощью понятий «востребованность» и «адрес-

ность». Первое является синонимом необходимости. В исследуемой области необходимость обусловлена потребностью представителей различных групп взрослого населения стран СНГ как коллективных субъектов. Толкование понятия «адресность» в словарях отсутствует; контекстуальный его вариант — качество действия, фиксирующее наличие конкретного адресата или их группу. Адресность практик неформального сектора образования взаимосвязана с образовательными потребностями в силу его специфики.

Изучение образовательных потребностей позволяет выявить «структуру и меру нуждаемости потребителей образования в различных видах и формах образовательной деятельности» [5]. Интересно, что еще в 2005 г. резолюция международной научно-практической конференции «Образование взрослых: проблемы и перспективы», отсылая к факту принятия Конференцией Министров образования государств-участников СНГ проекта Концепции развития образования взрослых в 2003 г., рекомендовала органам законодательной и исполнительной власти стран Содружества организовать мониторинг функционирования и развития образования взрослых, создать систему статистики. Воз и ныне... Вторая проблема — бессистемность использования специальных методик, прямая зависимость эффективности образовательных практик от личностно-профессиональных качеств андрагога. Ее решение лежит в плоскости получения заинтересованными лицами специального образования.

В научной литературе, посвященной взаимосвязи образовательных потребностей и услуг в области образования взрослых, нет единого взгляда на их классификацию. К традиционному варианту можно отнести триаду профессиональных (ориентируются на рынок труда), социальных (удовлетворяющие потребности развития организации, предприятия и социальных общностей) и социально-культурных (направлены на потребности развития человека) потребностей и услуг [1, с. 105–106]. Можно осуществить классификацию, исходя из «функционала» системы образования взрослых [5, с. 21–22]. Тогда видами предстанут компенсаторный, адаптационный, культурно-исторический, социальный, социально-экономический, оздоровительно-валеологический, экологический, посреднический, социально-политический. Мы предлагаем в качестве методологического основания классификации современные знания культурологии и педагогики.

Образование — сфера трансляции широкого спектра социального опыта. Морфология культуры описывается сегодня как целокупность двух темпоральных слоев (М. С. Каган, А. С. Кармин, Л. А. Гуревич, В. С. Степин). Первый, глубинный, сохраняет смысложизненные идеалы и ценности. Вторым, современный, «отвечает» за конкретно-исторический опыт. Соответственно, и образовательные потребности взрослых можно условно разделить на две группы. Первая обусловлена изначально данной потребностью самореализовываться, самосовершенствоваться и формируется в большей степени ценностным взаимодей-

ствием с глубинным слоем культуры. Вторая — потребностью успешно встраиваться в конкретно-историческую систему отношений, она испытывает влияние актуальных социально-экономических тенденций. Рассмотрим специфику каждой группы в отдельности, понимая условность их наименований.

Первая группа — потребности личностного развития. В современной андрагогике данные потребности соотносятся с общекультурным направлением образования взрослых. В нем личность получает поддержку сложного процесса развития с помощью культуротворческой деятельности разнообразной предметной направленности. В странах (или регионах) с более высоким социально-экономическим развитием являют себя образовательные потребности, аналогичные запросам населения развитых стран Европы и Америки. Помимо широкого распространения образования в предметной области хобби, к мировым тенденциям относится формирование образовательной мотивации у людей «третьего возраста», число которых стремительно растет. Традиционной организации университетов для них уже не достаточно, поэтому возникают практики, реализующие программы подготовки людей предпенсионного возраста к новому этапу жизни, программы обучения стратегиям использования увеличившегося свободного времени.

Вторая группа — образовательные потребности, обусловленные социально-экономической ситуацией. На наш взгляд, следующие тенденции определяют сегодня запрос на образовательные практики, транслирующие современный социальный опыт.

1) Государства постсоветского пространства переживают период глубокой трансформации идеологии, обусловленный проблемами освоения демократических ценностей социального устройства, формирования гражданского общества. При этом народы укрепляются в понимании необходимости сохранения национально-культурной специфики как значимого условия социально-экономического развития. В условиях поиска линии, которая могла бы объединить эти идеи, формируются запросы взрослого населения стран СНГ на А) гражданское образование, способствующее продуктивному участию в различных видах социальной деятельности [подробнее об этом — 6]; Б) историко-социокультурное образование и просвещение [подробнее об этом — 7].

2) После распада СССР перед каждым государством возникла задача «снижения уровня безработицы путем повышения качества обучения и переобучения безработных взрослых, удовлетворение спроса рынка труда, что, в конечном счете, должно привести к снижению уровня бедности населения» [8]. Для решения данной проблемы на основе определения потребностей рынка труда реализуются программы конкретно-профессионального содержания; модули функциональной грамотности, основ бизнеса.

3) Специфику целой подгруппы данного вида образовательных потребностей определяет глобальная тен-

денция активизация трудовой миграции. По оценкам экспертов доля трудовых мигрантов на рынке рабочей силы в РФ к 2020 г. увеличится до 40%. Большая часть приезжающих не владеет языком страны пребывания, не имеет среднего профессионального образования, демонстрирует низкий общекультурный уровень. Плохо контролируемый характер приобрел процесс переезда членов семьи трудового мигранта в город его работы. Находясь в изоляции, сообщества представителей иной культуры испытывают состояние «культурного шока», проблематизирующее все сферы общения (от интимного до межкультурного). При этом в некоторых странах СНГ уже накоплен эффективный опыт налаживания взаимодействия в мультикультурном обществе в условиях социально-экономических преобразований [подробнее об этом — 9].

4) В указанных выше непростых социально-экономических условиях усугубляется положение представителей особой социальной страты — т. н. «незащищенных групп населения» (домохозяек, пенсионеров, инвалидов, безработных, лиц, освободившихся из мест лишения свободы и т. п.). Их образовательные потребности всегда недостаточно удовлетворены в силу прежде всего экономических причин — для решения данной задачи необходима актуализация частно-государственного партнерства. При этом каждая из стран-участниц СНГ имеет свою специфику в определении приоритетов. Например, Республика Таджикистан присоединилась к Соглашению Дакарского Форума по образованию (Сенегал, 2000 г.), а представители Кыргызской Республики стали подписантами итоговых документов Всемирного Форума по образованию в Дакаре в 2003 г. Оба форума зафиксировали коллективные обязательства в области «образования для всех» — повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых. Указанные страны заявили в качестве первоочередной задачи удовлетворение образовательного запроса женщин.

Учитывая международный характер выборки предстоящего мониторинга и связанные с этим непреодолимые организационные сложности, мы определяем объектом исследования следующие группы взрослого населения: работающие (включая трудовых мигрантов); члены их семей, находящиеся на иждивении (домохозяйки, инвалиды, безработные); обучающиеся в системе формального и неформального секторов; пенсионеры. Предметом исследования является адресность и востребованность образовательных практик неформального сектора для данных групп. Начальное предположение исследования состоит в следующем. Востребованность образовательных практик неформального образования взрослых в странах СНГ зависит от удовлетворения образовательных потребностей по: содержанию (отражена в предлагаемой нами классификации); специфике организационно-андрагогического обеспечения взаимодействия.

Все группы образовательных потребностей демонстрирую нераздельность, взаимозависимость как интересов личности, так и интересов общества и государства.

Образование в данном контексте раскрывает себя как способ гармонизации всех сфер жизни и как способ освоения специфически человеческого способа быть. Без умения *быть человеком* невозможны не только необходимая сегодня модернизация, но и социальная гармония, вне которой нет ни человека, ни общества, ни культуры.

Литература:

1. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб. — Воронеж. — 232 с.
2. Брылева Л. Г. Самореализация личности (онтокультурологический аспект): монография. — СПб.: ИОВ РАО, 2002. — 188 с.
3. Лебедев О. Е. Размышления и целях и результатах/ Вопросы образования. — 2013. — № 1. — с. 7–25.
4. Григорьев С. И., Матвеева Н. А. Неклассическая социология образования 21 века. — Барнаул: изд-во АРНЦ СО РАО, 2000.
5. Подобед В. И., Махлин М. Д. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения. — СПб.: ИОВ РАО, 2000. — с. 8.
6. Бойко В. Политика в области образования взрослых в Кыргызской Республике// Новые знания. — 2006. — № 1. — с. 34–38.
7. Якушкина М. С. Состояние и перспективы развития историко-социокультурного пространства и просвещения в государствах-участниках СНГ/ Формирование пространства социокультурного образования и просвещения взрослого населения государств-участников СНГ: коллективная монография/ Под ред. М. С. Якушкиной, Т. Д. Шапошниковой. — СПб.: Лема, 2013. — С. 7.
8. Каримова И. Х. Образование взрослых в Республике Таджикистан: проблемы и пути решения// Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика: сб. науч. ст./ под общ. ред. И. И. Соколовой. — СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2012. — с. 74.
9. Межкультурные коммуникации: основные направления и формы: коллективная монография. — Алматы: «Казак энциклопедиясы», 2011. — 472 с.

Модель профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного и проектного обучения

Ищук Валерия Валерьевна, аспирант

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды (Украина)

В статье рассмотрена сущность моделирования в рамках проектирования, определены разновидности моделей, выделены основные концептуальные положения модели профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры на основе контекстного и проектного обучения.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, моделирование, модель, контекстное и проектное обучение, квазипрофессиональная деятельность, профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры.

Метод моделирования играет одну из ключевых ролей в осуществлении системного анализа любой образовательной системы. Моделирование в рамках проектирования помогает представлять и превращать объекты, явления, процессы, оперировать с ними, определять устойчивые свойства, выделять их сущностные аспекты, подвергать их серьезному логическому анализу (В. Безрукова, А. Воробьева, В. Заир-Бек и др.). Основные идеи педагогического проектирования и моделирования представлены в работах В. Докучаевой, А. Новикова, Ю. Плотинского, В. Якимовича и др. Так, моделирование, по мнению В. Безруковой, является первым этапом в струк-

туре этапов проектирования. Автор определяет педагогическое моделирование как разработку целей создания педагогических систем, процессов, ситуаций и основных путей их реализации. Автор подчёркивает важность создания целевых моделей, как начала развития творчества учителя [1].

Моделирование предусматривает создание разных моделей. Иными словами, как отмечает А. Кутателадзе, «моделирование — это процесс изучения строения и свойств оригинала с помощью модели [4, с. 40]». Автор отмечает, что модель позволяет научиться управлять объектом, апробируя разные варианты управления на модели этого

объекта. Итак, модель — это форма абстракции особого рода, в которой существенные отношения объекта закреплены в связях, которые наглядно воспринимаются и представляются. Это своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвигается общее, существенное.

Модель, как промежуточное звено между выдвинутыми теоретическими положениями и их проверкой в реальном педагогическом процессе, имеет много разновидностей, а именно: *теоретическая, факторно-критериальная, модель обучения, модель профессиональной деятельности руководителя учебного заведения* (М. Смирнова), *содержательная, формальная* (Ю. Плотинский) и другие. Наиболее распространенной в гуманитарных исследованиях является содержательная модель, отражающая идеи определенной концепции, которая еще называется концептуальной. Построение модели предполагает создание искусственного образца определенного объекта, который отражает структуру, свойства, функции, связи и отношения между элементами этого объекта.

Проектирование профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры требует инновационных подходов к ее построению и созданию новых ее моделей. И. Демченко подчеркивает, что сегодня возникает настоятельная необходимость создания промежуточного звена между учебной и профессиональной видами деятельности — квазипрофессиональной. Это такой вид деятельности студента, которая была бы учебной за своей формой и профессиональной по содержанию. Она предусматривает трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им предельно обобщенные содержание и формы профессиональной деятельности [3].

На основе анализа современных концепций и научных исследований в области профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры предлагаем следующие основные положения концептуальной модели профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного и проектного обучения.

Первое концептуальное положение касается цели профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Современная педагогика рассматривает физическое воспитание как важную составную часть всестороннего и гармоничного развития личности, важного средства побуждения молодого человека к здоровому образу жизни. Поэтому, одной из ведущих сторон развития личности является физическое развитие, которое непосредственно связано со здоровьем молодого человека. Подготовка к профессиональной деятельности будущих учителей физической культуры, которые будут нести ответственность за здоровье своих учеников, предусматривает комплексный процесс не только усвоение теоретических знаний, но и выработку профессиональных умений и навыков их применения на практике. Именно контекстное обучение направлено на получение

профессионального опыта в процессе аудиторной работы студентов. Кроме того, чрезвычайно важно правильно спроектировать профессиональную подготовку, создать необходимые для неё условия, которые будут способствовать развитию проектировочных умений и компетенций будущих учителей физической культуры. «Проектное обучение можно считать проблемным и развивающим, потому что оно формирует мотивацию к созданию и преобразованию себя [6, с. 119]». Проектное и контекстное обучение являются инновационными технологиями организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе, что в конечном итоге повышает активность будущего специалиста, его работоспособность и готовность к профессиональной деятельности. Итак, в нашем исследовании главная цель заключается в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности на основе контекстного и проектного обучения, открывает перспективы сочетание теоретического и практического обучения в высшем учебном заведении и формирования профессиональных компетенций будущей деятельности. Главная цель проектирования в высшей школе — создание преподавателем специальной учебной среды, которая позволит ему в рамках освоения студентом учебной дисциплины установить отношения взаимного сотрудничества между студентами и преподавателями с сохранением соответствующих прав и гарантией достижения профессионально-ориентированных дидактических целей в случае надлежащего соблюдения сторонами оговоренных учебных обязанностей. Можно утверждать, что в таком случае организация процесса изучения дисциплины будет осуществляться на основе проектирования, неформального соглашения между преподавателем и студентом о совместной деятельности по предоставлению образовательных услуг.

Второе концептуальное положение нашего исследования выделено на основе анализа трудов современных ученых (С. Батищев, Н. Муқан, Е. Нероба, И. Соколова, Л. Сущенко, А. Тимошенко и др.) относительно сущности понятия «профессиональная подготовка». *Под профессиональной подготовкой будущих учителей* физической культуры в вузе понимаем целостный процесс усвоения и закрепления общепедагогических и профессиональных знаний, умений, навыков, развитие профессиональной компетентности, что делает личность конкурентоспособной на рынке труда, дает возможность самостоятельно организовывать и совершенствовать физическое воспитание детей и молодежи.

Стратегическими концептуальными ориентирами моделирования процесса подготовки будущих учителей физической культуры стали *общепедагогические принципы* (сознательности и активности, систематичности и последовательности, учета индивидуальных и возрастных особенностей); *принципы физического воспитания*: (оздоровительной направленности; связи физического воспитания с другими видами деятельности и занятости людей); *принципы проектирования* (тех-

нологичности, системного мониторинга); *принципы контекстного обучения* (проблемности, совместной коллективной деятельности, рефлексивности).

Третьим концептуальным положением нашего исследования является утверждение, что результатом профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры является их готовность к профессиональной деятельности. Обозначенная в ходе исследования цель может быть успешно реализована при условии формирования у будущих учителей физической культуры научно-теоретической, психологической, практической и физической готовности к профессиональной деятельности (В. Пешков, В. Сластенин, Ф. Собянин и др.). Научно-теоретическая готовность характеризуется наличием определенного объема психолого-педагогических, медико-биологических и специальных знаний. Психологическая готовность раскрывает мотивационно-ценностное отношение будущих учителей физической культуры к деятельности. Практическая готовность связана с наличием у студентов сформированных умений и навыков. Физическая готовность определяется состоянием здоровья и физического развития студентов. При этом научно-теоретическая готовность определяет когнитивно-рефлексивный компонент; психологическая — мотивационно-ориентационный, практическая и физическая — операционно-деятельностный компонент готовности будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности. *Когнитивно-рефлексивный компонент* предусматривает приобретение будущими учителями физической культуры теоретических знаний по основам наук в соответствии со специальностью и специализацией, комплекс представлений о себе как о профессионале (профессиональная Я-концепция). *Мотивационно-ориентационный компонент* готовности будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности включает выявление профессиональных склонностей, мотивов выбора педагогической профессии, потребностей в самосовершенствовании и саморазвитии в процессе профессиональной деятельности. *Операционно-деятельностный компонент* готовности будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности включает комплекс физических способностей, умений и навыков профессиональной деятельности, активность студентов в различных видах деятельности.

Четвертое концептуальное положение касается методологических подходов организации исследования. Проектирование модели профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры основано в нашем исследовании на идеях контекстно-компетентного, системного и личностно-деятельностного подходов. Концепция *контекстно-компетентного подхода* в образовании (М. Бахтин, А. Вербицкий, Н. Лаврентьева и др.) предусматривает перемещение акцентов с процесса накопления нормативно-определенных знаний, умений и навыков будущих учителей фи-

зической культуры в плоскость формирования и развития у студентов способности практически действовать и творчески применять полученные знания и опыт в различных ситуациях; усиливает практическую ориентацию физической подготовки и гарантирует ее высокую результативность. *Системный подход* (Н. Глузман, В. Корбутяк, А. Кустовская и др.) предусматривает рассмотрение профессиональной подготовки как целостной системы, которая состоит из конкретных компонентов, которые существуют в определенной взаимосвязи. *Личностно-деятельностный подход* (И. Бех, В. Лозовая, И. Якиманская и др.) позволяет создавать условия для развития личностных ценностей и индивидуальных особенностей будущих учителей физической культуры, ориентирует учитывать уровни здоровья, потребностей и интересов студентов в процессе активной учебной и спортивно-оздоровительной деятельности.

Пятое концептуальное положение предусматривает определение педагогических условий профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного и проектного обучения, а именно: постановка конкретных целей профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры и организация их достижения; мотивированное привлечение студентов к активной деятельности с целью активизации потребностей будущих учителей физической культуры в индивидуальном саморазвитии и рефлексии; стратегическое планирование преподавателем каждой учебной дисциплины и системы профессиональной подготовки в целом; внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры метода кейс-стади и метода проектов как инновационных технологий организации учебно-воспитательного процесса.

Шестое концептуальное положение касается определения сущности основных категориальных понятий исследования. Определение сущности понятий «педагогический проект» и «педагогическое проектирование» рядом ученых (П. Балабанов, Т. Подобедова, Г. Романова, А. Цимбалару и др.) позволило сделать вывод о правомерности такого их использования: *педагогического проекта* как гибкого, технологически обеспеченного, целостного процесса реализации спланированных последовательных действий, направленных на достижение определенного социально-значимого, эффективного инновационного образовательного продукта; *педагогического проектирования* как вида педагогической деятельности по созданию и реализации педагогического проекта как инновационной модели учебно-воспитательного процесса, ориентированного на массовое использование; *проектировочной деятельности* как формы отношения субъекта проектирования к объективной реальности, когда результаты его активных действий определены в виде заранее заданного состояния. Проектировочная деятельность учителя физической культуры предполагает способность к определению содержания,

средств, технологий обучения в процессе проведения физкультуры, внеклассных мероприятий, перспективного планирования учебно-воспитательного процесса, определения последовательности действий. В процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры нужно формировать такие проективные умения и компетенции: ставить цели профессиональной деятельности и достигать их воплощения в практику работы, осуществлять перспективное и недельное планирование собственной работы и деятельности учащихся класса; проявлять самостоятельность и инициативность при планировании учебных и внеклассных занятий по специальности, технологические и методические умения организовывать физическое воспитание школьников, способность обеспечивать самостоятельную физкультурную деятельность (оздоровительную, спортивную, организационную и т. д.), рефлексивные умения по анализу и коррекции собственной деятельности в области физической культуры. Как концептуальное в процессе исследования принято положение, высказанное Р. Шарафутдиновым и А. Барановым по решению проблемы формирования проектировочных умений будущих учителей физической культуры. Авторы предложили создать дидактическую систему, которая основана на интеграции предметной, методико-педагогической и проектировочной отраслей профессиональной подготовки [8]. Итак, в модели профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного обучения выделены следующие блоки: проектировочный, предметный и методико-педагогический.

Седьмое концептуальное положение обуславливает содержательную часть профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Учебные планы различных вузов несколько отличаются, особенно это касается вариативной части планов. Соответствие содержания профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры требованиям социального заказа обеспечивается за счет расширения возможностей студентов по изучению различных дисциплин цикла профессионально-ориентированных дисциплин.

Восьмое концептуальное положение предусматривает выделение различных видов деятельности будущих учителей физической культуры в процессе профессиональной подготовки на основе контекстного обучения, а именно: учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной. *Учебная деятельность* предусматривает овладение студентами научными знаниями, умениями и навыками, разностороннее развитие будущих учителей физической культуры как личностей. Под *квазипрофессиональной* ученые (А. Кузьминский, Н. Тарасенкова, И. Акуленко и др.) понимают деятельность, в ходе которой реализуются профессиональные компетентности в ситуациях смоделированной будущей профессиональной деятельности. Квазипрофессиональная деятельность будущих учителей физической культуры является промежуточной между учебной и учебно-профессиональной де-

ятельностью. Она предусматривает воссоздание в аудиторных условиях ситуаций будущей профессиональной деятельности, имитацию реального урока физкультуры, отношений и действий учителей и учеников. *Учебно-профессиональная деятельность* будущих учителей физической культуры — это форма познавательной и практической активности студентов, которая направлена на развитие собственной личности, их подготовку к выполнению профессионально-трудовых задач и обязанностей, овладение необходимыми для этого знаниями, навыками и умениями.

Девятое концептуальное положение предусматривает определение методико-технологической составляющей профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Формирование готовности будущих учителей физической культуры к профессиональной деятельности должно проводиться поэтапно и обеспечивать последовательность форм, технологий и методов проведения учебно-тренировочных занятий. *Учебная деятельность* в вузах происходит в процессе проведения лекций, практических и семинарских занятий, индивидуальных консультаций, зачетов и экзаменов, которые являются традиционными для высшей школы. При этом проектная деятельность студентов включается в структуру дисциплин профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Такая инновация существенно меняет характер проведения лекций и практических занятий с традиционной формы на проблемно-проектную форму. Одна из главных дидактических единиц в такой системе обучения — самостоятельное выявление студентами задач и их решение. *Квазипрофессиональная деятельность* будущих учителей физической культуры предусматривает воссоздание в аудиторных условиях ситуаций профессиональной деятельности путем применения имитационных, ролевых и деловых игр, проблемных ситуаций, квазипрофессиональных тренингов, которые являются инновационными технологиями организации учебно-воспитательного процесса вуза. М. Боброва выделяет две группы форм контекстного обучения, используемые в профессиональной подготовке: игровые (*разыгрывание ролей, деловая игра, игровое проектирование и др.*); неигровые (*анализ конкретных и классических педагогических ситуаций, метод «инцидента», действие по инструкции и др.*) [2, с. 7]. *Учебно-профессиональная деятельность* будущих учителей физической культуры осуществляется в процессе прохождения различных видов практик, проведение факультативов, кружков, организации самостоятельной внеучебной деятельности и т. д., что способствует формированию профессиональных компетенций студентов и активизации практической составляющей профессиональной подготовки специалистов.

Десятое концептуальное положение касается этапов проектирования профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. В построении модели профессиональной подготовки будущих учителей

физической культуры на основе контекстного обучения опираемся на исследования А. Перец. Автор утверждает, что педагогическое проектирование имеет сложную структуру, компонентами которой избраны: диагностирование, прогнозирование, моделирование, конструирование и реализация проекта в учебном процессе [5, с. 7]. Диагностирование как подготовительный этап проектирования призвано оптимизировать личностно ориентированный учебно-воспитательный процесс в высшей школе, обеспечить измерение и оценку профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры с использованием различных диагностических методик. Прогнозирование является таким этапом, который использует как накопленный в прошлом опыт, так и текущие допущения относительно планирования будущего с целью оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Моделирование выступает как особая форма взаимосвязи между исследователем и предметом исследования, что его интересует, по созданию промежуточного звена эксперимента — модели. Этап конструирования предусматривает обоснование технологии профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного обучения, использования современных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса. Этап реализации про-

екта принимает форму внедрения разработанной модели в практику профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, формирования навыков мониторинга процесса проектирования, внесения дополнений и изменений в проект.

Одиннадцатое концептуальное положение предусматривает контроль со стороны преподавателей и самоконтроль, самооценку со стороны студентов за уровнями готовности к профессиональной деятельности на основе обоснованных адекватных критериев оценки. Педагогическое проектирование представляет собой процесс разработки созданной модели для доведения ее до уровня описания механизма получения конечного педагогического результата (по В. Ченобитову) [7]. В процессе профессиональной подготовки будущие учителя физической культуры приобретают различные уровни готовности к профессиональной деятельности (*творческий, ситуативно-формальный, репродуктивный*).

Разработанная модель профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного и проектного обучения является программой для организации и проведения экспериментального этапа исследования, предусматривающая проверку эффективности ее функционирования, следовательно — реализацию задуманного проекта на практике.

Литература:

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика / В. С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996. — 344 с.
2. Боброва М. П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. П. Боброва. — Барнаул, 1997. — 17 с.
3. Демченко І. І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / І. І. Демченко // Педагогічні науки. — 2009. — Вип. 4. — 82–87.
4. Кутателадзе О. Використання моделей і моделювання / О. Кутателадзе // Відкритий урок. — 2012. — № 10. — С. 40–44.
5. Перець О. Б. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до педагогічного проектування засобами інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Б. Перець. — Одеса, 2010. — 20 с.
6. Токар В. Проектування процесу професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва в умовах сучасної художньо-педагогічної освіти / В. Токар // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. — 2011. — № 6. — С. 118–120.
7. Ченобитов В. А. Педагогическое проектирование как акмеологическая технология педагогического образования [Электронный ресурс] / В. А. Ченобитов. — Режим доступа к журн.: URL: <http://akmeo.rus.net/index.php?id=127>.
8. Шарафутдинов Р. Н. Формирование проектировочных умений у будущего учителя физической культуры / Р. Н. Шарафутдинов, А. А. Баранов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2007. — № 3. — С. 26–28.

Методика проведения контроля знаний студентов по курсу «Прикладная механика», обучающихся дистанционно

Калашников Георгий Олегович, старший преподаватель;
Шатилова Анна Вячеславовна, старший преподаватель;
Скляренко Семен Александрович, кандидат экономических наук, доцент
Московский государственный университет пищевых производств

Реформы системы высшего профессионального образования в Российской Федерации на современном этапе носят глубинный трансформационный формат, анализу которого посвящено в настоящее время значительное количество работ [1–5]. Особое значение, в рамках данных реформ, предусматривает радикальное увеличение роста по контролю знания студентов, через дистанционную форму.

Дистанционное образование предусматривает контроль знаний студентов используя Интернет-технологии, обеспечивающие связь студента с преподавателем. Задача преподавателя заключается в разработке формы и содержания контроля в порядке изучения дисциплины в соответствии с программой курса [6].

Курс «Прикладная механика», являясь областью науки — механики, занимается изучением движения и напряженного состояния реальных технических машин, на базе закономерностей теоретической механики, сопротивления материалов, деталей машин и основ конструирования [7, 8]. Программа курса составляется в порядке логической взаимосвязи изучаемых закономерностей, дающих представление о методах расчета и проектирования деталей машин и инженерных конструкций в условиях современных предприятий пищевых производств. Целесообразно выполнение контроля знаний студентов поэтапно — в виде рубежных и промежуточных в модуле аттестаций, соответствующих пройденным разделам курса.

Первая рубежная аттестация проводится после изучения раздела курса «Статика», дающего представление о преобразовании системы сил приложенных к абсолютно твердому телу в системы ей эквивалентные и условия взаимной уравновешенности сил, приложенных к твердому телу. На данной и последующих аттестациях, контроль знаний студентов осуществляется в виде тестовых вопросов и заданий. Тестирование содержит задания, требующие навыки практического применения теоретических законов статики к решению задач. Тест содержит около шестидесяти вопросов и задач различной степени сложности, из которых студенту предлагается ответить на

двадцать, выбранных компьютером в случайном порядке. Количество полученных в первой рубежной аттестации баллов равно процентному соотношению правильных ответов к общему числу вопросов и заданий. Максимальное число набранных студентом баллов соответствует рейтинг-плану изучаемой дисциплины. При условии удовлетворительного прохождения теста студент допускается к изучению следующего раздела курса «Сопротивление материалов».

«Сопротивление материалов» — раздел «Прикладной механики», определяющего поведение с точки зрения прочности, жесткости и устойчивости элементов конструкций и деталей машин. В тестировании представлены вопросы и задачи курса, представляющие взаимосвязь с первым разделом изучаемой дисциплины. Например, для определения внутренних силовых факторов и напряжений, следует рассчитать реактивные силы, методика определения которых изложена в первом разделе курса. Основной акцент делается на определении максимально напряженного состояния в поперечном сечении тела, для проведения расчета на прочность с целью обеспечения безаварийной работы элементов конструкций и деталей машин. Практическое применение знаний первых двух разделов используется при изучении заключительного раздела «Прикладной механики» «Детали машин и основы конструирования». Раздел дает представление об основных деталях, сборочных единицах, условиях безаварийной работы машин и подъемно-транспортных устройств пищевых производств. Задача курса — привить навыки, необходимые для инженера-технолога в условиях современного пищевого предприятия. Тестирование содержит вопросы и задания необходимого уровня навыков проведения кинематических расчетов, расчетов на прочность, жесткость, долговечность деталей машин и подъемно-транспортного оборудования.

Положительный результат тестирования определяет общий балл в сумме предыдущих рубежных контролей и является промежуточным для прохождения данного модуля.

Литература:

1. Еделев Д. А., Майорова Н. В. Экономические отношения и мотивы в развитии системы высшего образования // Вестник Института дружбы народов Кавказа «Теория экономики и управления народным хозяйством». 2012. № 4 (24). с. 91–97
2. Еделев Д. А., Майорова Н. В. Стратегические противоречия реформ системы образования // Terra Economicus. 2012. Т. 10. № 4–3. с. 234–237

3. Лабутина Н. В. Двухуровневая структура ВПО для сферы производства продуктов питания из растительного сырья — методологические и практические аспекты// ФЭС: Финансы. Экономика. Стратегия. 2009. № 11. с. 23а-25.
4. Рогов И. А., Титов Е. И., Дунченко Н. И., Калинина Л. В., Ионов А. В. Методология разработки основной образовательной программы по направлению подготовки «Продукту питания животного происхождения»// Известия высших учебных заведений. Пищевая технология. 2009. № 5–6. с. 107–112.
5. Еделев Д. А., Кантере В. М., Матисон В. А., Игнар С. Система подготовки кадров высшей квалификации для пищевой отрасли на основе рамок квалификаций// Пищевая промышленность. 2013. № 1. с. 26–30.
6. Мануйлов В., Федотов И., Благовещенская М. Современные технологии в инженерном образовании// Высшее образование в России. 2003. № 3. с. 117–123.
7. Калашников Г. О., Складенко С. А. Методика преподавания дисциплины «Прикладная механика» в рамках формирующейся формы тотального дистанционного образования // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 532–534.
8. Калашников Г. О., Складенко С. А. Дисциплина «Сопротивление материалов» для подготовки специалистов пищевой отрасли в профильных вузах. XXI век// Молодой ученый. 2013. № 8. с. 400–402.

Роль междисциплинарной экономической олимпиады в становлении бухгалтера-аналитика (на примере опыта организации и проведении междисциплинарной олимпиады кафедры «Бухгалтерский учет и финансы» экономического факультета ФГБОУ ВПО «Якутская ГСХА»)

Константинова Татьяна Львовна, кандидат экономических наук, доцент;
Прокопьева Светлана Николаевна, старший преподаватель
Якутская государственная сельскохозяйственная академия

В условиях рыночной экономики в России радикальным образом изменились роль и задачи бухгалтерской службы организаций. Бухгалтерская информация все в большей мере превращается из средства учета и контроля в базу обоснования принимаемых управленческих решений, а от своевременности её получения, качества и надежности в решающей мере все больше зависит эффективность деятельности предприятия. Активное участие бухгалтера в процессе обоснования и выбора управленческих решений переводит его из разряда служащих в состав управленческого персонала, превращает в менеджера. Основным смыслом деятельности которого, не только фиксация сложившегося результата работы, а его оценка и осмысливание. При таком подходе к работе бухгалтера значительно возрастает его роль в организации анализа производственной и финансовой деятельности предприятия. Такое положение бухгалтера как бухгалтера — аналитика полностью соответствует профессиональным стандартам, принятым в международной практике.

Таким образом, для достижения высоких профессиональных знаний студентами экономических специальностей и направлений большое значение имеет интеграция изучаемого материала с дисциплинами по специальности. Предлагаемые студентам знания должны преломляться через призму экономической целесообразности, что достижимо посредством синтеза междисциплинарных связей. Современное экономическое образование требует синтеза дисциплинарных связей.

Работающая система междисциплинарных связей на протяжении всего учебного процесса должна обеспечить и высокое качество результатов сдачи итогового междисциплинарного экзамена, который определяет меру ответственности знаний и умений студентов государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, т. е. их компетентность по избранной специальности.

Одним из направлений совершенствования междисциплинарных связей является проведение такого мероприятия, как междисциплинарная олимпиада. Междисциплинарная олимпиада — это один из способов выявить студентов, имеющих особые способности, дать им мотив и возможности для дальнейшего развития и реализации этих способностей. Участие в олимпиаде требует от студентов интеллектуальной зрелости, коммуникабельности, умения быстро принимать решения в стрессовой ситуации, оценивать новую информацию, сконцентрироваться на выполнении поставленной задачи. Данные качества помогут молодому человеку уверенно чувствовать себя в будущем на рынке труда.

На основании утвержденного, на кафедре плана организации и проведении междисциплинарной олимпиады на 2013–2014 учебный год преподаватели кафедры «Бухгалтерский учет и финансы» с 18 ноября по 23 ноября 2013 года провели междисциплинарную олимпиаду.

Цель олимпиады — пропаганда научных знаний и развитие у студентов интереса к научной деятельности, со-

вершенствование учебной и вне учебной работы со студентами, повышение качества подготовки специалистов и бакалавров, развития познавательных, коммуникативных навыков и творческих способностей студентов, а также кадрового потенциала для исследовательской, научно-исследовательской и производственной деятельности.

Согласно Положению об организации и проведению единой междисциплинарной олимпиады были установлены: порядок организации и проведения междисциплинарной олимпиады, порядок составления и оценки конкурсных заданий, состав жюри, порядок награждения победителей, порядок и сроки предоставления документов по результатам проведения олимпиады.

Подготовил и провел олимпиаду организационный комитет, в состав которого входили ведущие преподаватели кафедры — главный руководящий орган олимпиады, который осуществил функции по координации, подготовке и контролю деятельности по проведению олимпиады.

Для синтеза междисциплинарных связей, задания олимпиады были составлены по группам, исполняющим следующие функции:

- процесс формирования экономической информации;
- обработка экономической информации.

В олимпиаде участвовали 59 студентов экономического факультета. Для реализации междисциплинарных связей было организовано три конкурса.

По первому конкурсу «Формирование документированной, систематизированной информации» («Бухгалтерский учет и анализ» (в части основ бухгалтерского учета), «Бухгалтерский финансовый учет», «Бухгалтерский управленческий учет») было предусмотрено три задания: тестовые задания, решение задач и заполнение учетных документов.

Второй конкурс «Статистические измерители экономических явлений» («Микроэкономика», «Статистика», «Теория вероятностей и математическая статистика») проводился в три этапа: теоретический письменный опрос, решение задач и выводы по решенным задачам.

Третий конкурс «Эффективность использования производственных ресурсов предприятия» («Микроэкономика», «Бухгалтерский учет и анализ» (в части основ экономического анализа), «Комплексный экономический анализ») предусмотрел четыре варианта заданий, требу-

ющих знания системы показателей экономической эффективности технико-организационного уровня предприятия, методов и приемов их исследования на примере действующих предприятий.

По итогам олимпиады жюри выявили победителей по конкурсам, которые были награждены грамотами, памятными призами и бонусами на сдачу зачета или экзамена по дисциплине конкурсов. Все участники олимпиады получили сертификаты об участии.

Подводя итоги проведенной междисциплинарной олимпиады на кафедре «Бухгалтерский учет и финансы» можно сделать следующие выводы:

1. В целях реализации межпредметных связей олимпиада включала в себя различные конкурсные задания, по основным дисциплинам направления, которые позволили оценить как индивидуальный уровень подготовки участников, так и командную работу, не только теоретическую подготовку, но и практические навыки будущих специалистов.

2. Результаты проведенного мероприятия показали, что участники олимпиады решили поставленные перед ними задачи, что позволило им осмыслить роль бухгалтера в выборе управленческих решений.

Предложения по совершенствованию организации и проведению междисциплинарной олимпиады:

1. В программу олимпиады необходимо включить командное практическое задание с применением программы «1С: Бухгалтерия», которое позволило бы оценить готовность участников к практической работе в компьютерной программе 1С, оценить понимание сущности бухгалтерского учета в отражении бухгалтерских операций на счетах учета в программе и составлять бухгалтерскую отчетность.

2. Можно отметить проявленный интерес студентов к междисциплинарной олимпиаде, в связи с чем, возникает вопрос об организации городской межвузовской олимпиады на базе кафедры «Бухгалтерский учет и финансы» среди студентов по специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» и направлению подготовки бакалавров «Экономика» по профилю «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». Проведение подобного рода мероприятий позволит открыть перспективы сотрудничества специализированных кафедр и обмениваться опытом в подготовке специалистов данной сферы, которые особенно необходимы в современных условиях.

Здоровьесберегающий потенциал психофизиологических методов активизации познавательной деятельности

Копылова Надежда Геннадьевна, заместитель директора по воспитательной работе;
Белоножкина Наталья Ивановна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена использованию здоровьесберегающего потенциала психофизиологических методов активизации познавательной деятельности, как наиболее «органичного» способа реализации заложенных во ФГОС ООО 2-го поколения идей развития образования. На основании исследования 380 учащихся средней школы № 9 был сделан вывод об эффективности использования в образовательном процессе средней школы психофизиологических методов активизации познавательной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, психофизиологический метод, учащиеся, образовательный процесс, урок, самомассаж, дыхательные упражнения.

Стратегия цивилизационного развития в контексте системных изменений происходящих в России и мире рассматривает образование как педагогическую модель социального заказа, ориентированную на решение проблем вхождения человека в общество и его продуктивную адаптацию в нем. Векторы решения обозначенной проблемы обосновали необходимость постановки новых требований к результатам образовательной деятельности школы. Ответом на них явилось внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (далее ФГОС ООО) 2-го поколения, которые позволяют оценить успешность реализации целей образования по уровню достигнутых результатов при освоении школьниками основных образовательных программ.

В связи с процессом реализации новых стандартов учебный процесс сегодня характеризуется исключительно высоким темпом восприятия учебного материала, его переработкой и своевременным, четким принятием правильного решения. Как отмечает профессор Л. Г. Буйнов: «жесткие временные рамки, порой сопровождающие образовательный процесс, делают его психофизиологически напряженным. Если добавить к этому сложности связанные с анатомо-физиологическими и нервно-психическими особенностями развития учащихся, то на фоне недостаточности психофизиологических резервов некоторых школьников можно наблюдать некачественное усвоение поступающей информации» [2].

Таким образом, для успешной реализации ФГОС ООО 2-го поколения субъекты образовательного процесса должны быть активны. Следовательно, активизация познавательной деятельности становится не менее важным целевым компонентом образовательного процесса, чем получение самих знаний.

Остается открытым вопрос о методах, с помощью которых педагог может достигнуть устойчивой активизации познавательной деятельности учащегося. Как отмечает Л. А. Сорокина: «задачи развития интеллектуальных способностей, системного стиля мышления, коммуника-

тивных умений, а также представлений о системной организации природы, обозначенных во ФГОС ООО 2-го поколения, требуют поиска путей сохранения и поддержания высокого уровня умственной работоспособности школьников на уроках, что неразрывно связано с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий» [5; 8].

Наиболее «органичными» методами воздействия, способствующими активизации познавательной деятельности, по мнению профессора А. В. Соловьева являются «методы, воздействующие непосредственно на физиологию субъекта» [4]. В этом контексте одним из наиболее эффективных направлений, в обозначенном поле деятельности, является использование психофизиологических методов активизации познавательной деятельности, которые Л. А. Сорокиной определяются как «система психологических и физиологических воздействий, целью которых является коррекция функционального состояния организма учащегося» [6]. К которым автор относит:

1. самомассаж области головы и шеи;
2. Дыхательные упражнения;
3. Физические упражнения;
4. Сочетания методов [7].

Разработанные коллективом авторов Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена под руководством профессора Л. Г. Буйнова, способы повышения умственной работоспособности человека нашли свое достойное применение в образовательной деятельности школы, позволяя активизировать познавательную деятельность школьников, не нарушая функционального состояния их организма [9; 10; 11]. Следовательно, использование этих методов обоснованно следует считать компонентом здоровьесберегающего образования, так как их потенциал направлен, по словам профессора Л. Г. Буйнова на «сохранение здоровья участников образовательного процесса, что на сегодняшний день является вектором новой образовательной парадигмы» [1; 3].

Использование психофизиологических методов активизации познавательной деятельности в процессе об-

учения не нарушает его структуры и не занимает значительного количества времени, при этом эффективность от использования этих методов видна после недели систематического их использования. Так, на уроках в средней школе регулярно использовались психофизиологические методы активизации познавательной деятельности по следующей схеме: первая неделя месяца: неделя самомассажа. Учащиеся выполняли в середине каждого урока авторскую методику самомассажа разработанную Л. А. Сорокиной с соавторами [7]. Вторая неделя месяца: неделя дыхания. Учащиеся выполняли в середине каждого урока различные виды дыхательных упражнений. Третья неделя месяца: неделя физических упражнений. Учащиеся выполняли в середине каждого урока специальные физические упражнения. Четвертая неделя месяца: неделя сочетаний. Учащиеся выполняли в середине каждого урока различные сочетания психофизиологических методов: дыхание + самомассаж; самомассаж + физические упражнения и т.д. Объективно, опрос учащихся по методике САН (самочувствие, активность, настроение) показал значительную корреляцию показателей в сторону их увеличения. Так, из опрошенных 380

учащихся средней школы, после месячного использования психофизиологических методов активизации познавательной деятельности нами были получены следующие результаты:

- Самочувствие $4,5 \pm 0,3 \rightarrow 5,4 \pm 0,2$
- Активность $4,2 \pm 0,4 \rightarrow 5,3 \pm 0,3$
- Настроение $4,7 \pm 0,2 \rightarrow 5,5 \pm 0,4$

В заключении хочется сказать, что новая для России образовательная парадигма требует не только значительных ресурсных затрат, но и затрат со стороны так называемого «человеческого потенциала», что в свою очередь обуславливает тенденции снижения его эффективности. Использование здоровьесберегающего потенциала психофизиологических методов активизации познавательной деятельности в образовательном процессе школы, позволит не только сохранить здоровье участников образовательного процесса, но и повысить качество образовательной деятельности. Таким образом, новая Отечественная образовательная парадигма сможет быть успешно реализована в обозримом будущем, что позволит нашим детям идти в ногу с развивающимся мировым сообществом.

Литература:

1. Буйнов Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4, Пенза, 2012 — стр. 242.
2. Буйнов Л. Г. Статокинетическая устойчивость и подходы к ее фармакологической коррекции [Текст]: / Л. Г. Буйнов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии, Санкт-Петербург, 2002 год, том 1, № 2, стр. 27–50.
3. Буйнов Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
4. Соловьев А. В. Антропометрические аспекты профессионального отбора лиц подвергающихся действию знакопеременных ускорений [Текст]: / А. В. Соловьев, О. В. Савчук, И. А. Харитонович // Новости оториноларингологии и логопатологии, Санкт-Петербург, 2002. № 4 (32). С. 46–48.
5. Сорокина Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст] / Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
6. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
7. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]: / Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
8. Сорокина Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]: / Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
9. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. и др. RUS 2435617 23.03.2010
10. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. и др. RUS 2437689 04.06.2010
11. Сорокина Л. А. Способ повышения умственной работоспособности человека патент на изобретение / Л. Г. Буйнов, Сорокина Л. А. RUS 2453346 27.04.2010

Формирование мотивационной составляющей обучения на примере изучения дифференциальных уравнений

Куимова Елена Ивановна, кандидат технических наук, доцент;

Куимова Ксения Андреевна, студент;

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Преобразования, происходящие в мире, стремительный технический прогресс предъявляют новые требования к молодым специалистам с высшим образованием. Растет потребность в высококвалифицированных, компетентных выпускниках, способных к сообразованию и саморазвитию. В связи с этим возникает необходимость в совершенствовании процесса обучения, начиная с целей профессионального образования и заканчивая методикой обучения.

Для формирования навыков самообразования важную роль играет мотивационный компонент обучения. В процессе преподавания курса математического анализа студентам экономических специальностей приходится встречаться с непониманием необходимости изучения многих его разделов. Преодолеть проблемы подобного рода и стимулировать мотивационную составляющую учебного процесса помогает демонстрация приложений изучаемого раздела соответствующая направлению подготовки студентов. При изучении дифференциальных уравнений это сделать очень просто.

Возможности применения дифференциальных уравнений можно показать на первых лекциях, первоначально изучив основные понятия и определения и рассмотрев основные методы их решения. Начать можно с модели *естественного роста*.

Существуют процессы, в которых величина $y(t)$ такова, что скорость ее изменения пропорциональна значению этой величины в тот же момент времени. Уравнение такого процесса называют *уравнением естественного роста*:

$$y'(t) = k \cdot y(t).$$

Якоб Бернулли впервые вывел это уравнение и решил задачу: Пусть заимодавец платит кредитору $p\%$ от занятой суммы y_0 в год. Сколько он должен уплатить за год на каждую единицу занятой суммы, если проценты нарастают непрерывно?

Величина долга растет со скоростью, пропорциональной значению этой величины в тот же момент времени, т.е. решаем уравнение с разделяющимися переменными

$$y' = \frac{p}{100} \cdot y,$$

$$\frac{dy}{y} = \frac{p}{100} \cdot dt.$$

Интегрируем полученное уравнение и получаем общее решение $y(t) = C \cdot e^{\frac{p}{100}t}$. Для нахождения константы C пользуемся тем, что $y(0) = y_0$. Дифференциальное уравнение естественного роста предложил Мальтус для прогнозирования роста населения Земли. Коэффициент k называют *мальтузианским коэффициентом линейного роста*.

Для формирования мотивации у студентов одного примера недостаточно, поэтому далее рассматриваем *модель естественного роста выпуска продукции*: найти закон роста выпуска дефицитной продукции в условиях не насыщаемости рынка.

Количество продукции, которая произведена в момент времени t , обозначим $y(t)$. Предполагаем, что продукция реализуется по фиксированной цене p моментально. Доход в момент времени t равен $p \cdot y(t)$. Предприятию выгодно расширять производство в связи с получением прибыли от реализации своей продукции.

Пусть на инвестиции $i(t)$ в производство расходуется m -я часть дохода, т.е.

$$i(t) = \frac{p}{m} y(t).$$

Результатом расширения производства будет прирост дохода, m -я часть которого будет направлена на увеличение выпуска продукции. Это приведет к росту выпуска, причем скорость выпуска $y'(t)$ будет пропорциональна увеличению инвестиций, т.е.

$$y'(t) = a i(t).$$

Таким образом, получим дифференциальное уравнение естественного роста

$$y'(t) = k y(t),$$

$$k = \frac{a p}{m}.$$

Решением его является экспоненциальная функция $y = C e^{kt}$, показывающая, как можно быстро добиться огромных объемов выпуска дефицитной продукции, если постоянно направлять часть дохода в расширение производства.

Харрод и Домар считали, что можно добиться устойчивого роста всей мировой экономики, так как устойчивый темп роста производства обеспечивается естественным ростом населения, естественным ростом производительности труда и увеличением размера накопления капитала.

Модели естественного роста описываются экспоненциальной функцией. Темпы роста, описываемые ей, со временем замедляются, и наступает период насыщения. В связи с этим возникла необходимость в изменении модели роста.

Дж. Кьютелет считал, что константа k в уравнении естественного роста должна быть убывающей функцией, зависящей от $y(t)$:

$$y'(t) = k(y)y(t).$$

Основываясь на это предположение, в 1836 г. его ученик Ферхюльст для роста населения предложил использовать уравнение

$$y'(t) = a \left(1 - \frac{y(t)}{b} \right) y(t),$$

т.е. считать, что

$$k(y) = a \left(1 - \frac{y(t)}{b} \right).$$

Разделяя переменные, находим

$$\frac{dy}{y \left(1 - \frac{y}{b} \right)} = a dt, \left(\frac{1}{y} + \frac{1}{b-y} \right) dy = a dt.$$

Проинтегрировав это соотношение, получаем

$$\ln|y| - \ln|b-y| = at + \ln|C|,$$

$$\frac{y}{b-y} = C e^{at}.$$

Отсюда следует, что

$$y(t) = \frac{bCe^{at}}{1 + Ce^{at}}.$$

Полученную функцию называют логистической кривой. При малых значениях t логистический рост подобен естественному росту, а при больших t характер роста изменяется и темпы роста замедляются. При $t \rightarrow \infty$ кривая приближается, но не пересекает прямую $y = b$, которая является стационарным решением уравнения и соответствует случаю

$$k(y) = a \left(1 - \frac{y(t)}{b} \right) = 0.$$

Полезно будет рассмотрение и модели «социальной диффузии». Известно, что рынки информации и товаров подвержены насыщению. Количество сторонников нечто нового описывается законом Ферхюльста. Но в какой-то момент времени наступает насыщение рынков и эффективность от агитации и рекламы уменьшается. Хотя число сторонников нечто нового с течением времени стремится к постоянному числу.

Уравнение Ферхюльста в социальных науках применяется для представления распространения в определенных

социальных группах образцов поведения, моды, информации (рекламы), культурных новшеств. При изучении социальных групп, это уравнение называют уравнением Дж. Коулмена. Так как он уточнил смысл коэффициентов a и b из уравнения Ферхюльста, применяя его к социальным группам. Дж. Коулмена предложил следующее уравнение:

$$\frac{dy}{dt} = \psi \beta \left(1 - \frac{y(t)}{b} \right) y(t),$$

где y — число сторонников новшества в данный момент времени; b — общая численность рассматриваемой группы; β — число контактов, завязываемых каждым сторонником новшества в единицу времени; ψ — коэффициент, меняющийся от 0 до 1 и отражающий то, что не каждый контакт сторонника с не сторонником предполагает агитацию последнего, а также то, что не каждая агитация заканчивается успехом.

Важно отметить, что эмпирические исследования подтверждают, что увеличение сторонников нового изменяется согласно уравнению Ферхюльста (Коулмена).

В отличие от модели естественного роста и от модели Дж. Кьютелета, когда соответственно $k = const$ и $k = k(y)$, в модели, описывающей рост количества продукции $y(t)$ на некотором предприятии, произведенной в момент времени t , предполагаем, что коэффициент k зависит от времени t : $k = -k(t)$. Знак «минус» указывает на то, что фонды сокращаются. Сокращение фондов происходит, когда предприятие не вкладывает часть вырученной прибыли в производство, и со временем на нём происходит изнашивание оборудования и орудий труда, т.е. происходит убытие фондов.

Тогда рост количества продукции $y(t)$ на некотором предприятии, произведенной в момент времени t описывается уравнением

$$y'(t) = -k(t)y(t), y(0) = y_0.$$

Возможно два случая. Первый, когда $k(t) = 0$, и второй, когда $k(t) = 1$.

1. Пусть фонды в указанный промежуток времени не убывают, $k(t) = 0$. Следовательно, из-за отсутствия капиталовложений производство увеличиваться не будет, а ввиду отсутствия фондов оно не должно и убывать. Таким образом, объем производства должен остаться на прежнем уровне. Что и дает решение дифференциального уравнения $y'(t) = 0$: $y(t) = C$ (производственная константа).

Так как $y(0) = y_0$, то $y(x) = y_0$.

2. При постоянном убытии фондов, при $k(t) = 1$, должно происходить снижение производства. Решение соответствующего дифференциального уравнения подтверждает это:

$$\frac{dy}{y} = -dt; \ln|y| = -t + \ln|C|;$$

$y(t) = y_0 e^{-t}$ (убывающая функция).

Уравнением $y'(t) = -k(t)y(t)$ пользуются в социальных науках и страховом деле для определения шанса того, что человек доживет до возраста t . Решением этого уравнения при начальном условии $y(0) = 1$ является функция

$$y(t) = e^{-\int_0^t k(t) dt}.$$

Таким образом, демонстрация возможности применения дифференциальных уравнений обеспечивает уси-

ление мотивационной составляющей учебного процесса и существенно влияет на усвоение студентами данного раздела математического анализа. Интерпретация экономических и социальных процессов с помощью математического языка подготавливает студентов к моделированию реальных процессов. Кроме того, способствует формированию системы знаний и операционных умений, используемых для решения задач, возникающих при выполнении основных видов профессиональной деятельности и развитию личностных качеств, необходимых для высококвалифицированных специалистов.

Литература:

1. Ахтямов А. М. Математика для социологов и экономистов: Учеб. пособие / Под редакцией Бунатяна Р. А. — М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. — 464 с.
2. Куимова Е. И., Ячинова С. Н. Особенности преподавания курса дифференциальных уравнений студентам экономических специальностей / Материалы за 9-а международна практична конференция «Научният потенциал на света-2013» Т.11. Педагогически науки. София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. — с. 27–29.
3. Крымская Ю. А., Титова Е. И., Ячинова С. Н. Построение математических моделей в прикладных задачах // Молодой ученый № 12 (59), 2013, с. 3–6.

Толерантность преподавателей высшей школы по отношению к студентам-инвалидам при интегрированном обучении

Леонов Вячеслав Валентинович, кандидат технических наук, доцент;
Коростелева Наталья Александровна, магистр педагогики и психологии, старший преподаватель;
Володина Екатерина Геннадьевна, магистр социологии;
Краснов Алексей Михайлович, магистр экономики
Международная бизнес-академия (Казахстан, г. Караганда)

В статье, на основе проведенных теоретических и практических исследований проблемы толерантного отношения к студентам — инвалидам при интегрированном обучении в обычном высшем учебном заведении обоснована актуальность специальной психолого-педагогической подготовки преподавателей вуза к интегрированному обучению и преподаванию в инклюзивных группах.

Ключевые слова: студенты-инвалиды, интегрированное обучение, толерантность.

В современном образовательном пространстве гуманизм высшей школы отразился в изменении отношения к высшему образованию лиц с ограниченными физическими возможностями. Однако реализация прав инвалидов на высшее образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных не только с реформированием системы образования в целом, но и социальной политики в отношении к инвалидам, т. е. с низким уровнем толерантности социума к лицам с ограниченными физическими возможностями.

Сегодня, несмотря на произошедшие в последние годы положительные сдвиги в отношении к инвалидам в Казахстане, существуют значительные социально-психологические и личностные барьеры между инвалидами, получающими высшее образование и преподавателями вуза, не имеющими специальной подготовки к работе в ин-

клюзивных студенческих группах. Педагогическая практика показывает, что в процессе стихийной интеграции студентов с ограниченными физическими возможностями в образовательное пространство обычного вуза, толерантность как социальная норма усваивается далеко не всеми преподавателями высшего учебного заведения. В связи с этим, необходима целенаправленная работа по формированию адекватного образа студента с ограниченными возможностями в современном образовательном социуме [1, с. 51–56].

Под профессиональной толерантностью педагога, нами понимается личностно-профессиональное качество, формируемое на основе преодоления социальной дистанции и психолого-педагогическая готовность к педагогической работе с обучаемыми, имеющими ограниченные физические возможности [2, с. 111–117].

Исследования по данной проблеме свидетельствуют о положительном «опыте трансформации», который переживает педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Это постепенные трансформации, в которые вовлекаются преподаватели, желающие: 1) взаимодействовать со студентами-инвалидами, отличающимися от своих сокурсников; 2) освоить навыки, необходимые для обучения всех студентов, включая студентов-инвалидов; 3) изменить свои установки в отношении студентов с ограниченными физическими возможностями [3, с.91]. Подобные изменения в профессиональной педагогической деятельности, на наш взгляд, предполагают наличие у ППС высших учебных заведений специальной психолого-педагогической подготовки, которая окажет содействие формированию толерантного отношения к студентам — инвалидам и получению ими высшего образования.

Проведенное нами диагностическое исследование педагогической толерантности и анализ его результатов позволили изучить мнение преподавателей вуза о возможном обучении студентов-инвалидов в обычном вузе в условиях интегрированного образования и их отношение к данной проблеме и определить уровень практической готовности к успешному осуществлению своей педагогической деятельности в инклюзивных группах. Ниже приведен пример такого исследования, проведенного в 2011—2012 учебном году на базе Международной Бизнес-Академии (МБА) в г. Караганде.

Для выявления особенностей представлений ППС вуза о возможностях получения высшего образования инвалидами в условиях интегрированного обучения, оценки их готовности к практическому взаимодействию со студентами-инвалидами в инклюзивных группах мы использовали метод анкетирования. При проведении анкетирования мы руководствовались необходимостью обеспечения репрезентативности выборки и попытались максимально полно охватить профессорско-преподавательский состав вуза. Всего в предварительном анкетировании на начальном этапе констатирующего эксперимента в качестве респондентов приняли участие 50 преподавателей (90 % от всего ППС вуза).

На момент проведения исследования, на двух факультетах МБА (факультет Бизнеса и факультет Иностранных языков) на 1—4 курсах обучалось на очной форме около 600 студентов, из них 21 — студенты — инвалиды, которые имели инвалидность по четырем группам заболеваний: с нарушениями речи (3 студентов); с нарушениями слуха (5 студентов); с нарушениями зрения (4 студента); с нарушениями опорно-двигательного аппарата (9 студентов). Таким образом, доля студентов с ограниченными физическими возможностями, обучающимися интегрировано, составляла 3,5 % от общего числа студентов очного отделения в вузе. В анкетировании принимали участие преподаватели в возрасте от 25 до 67 лет, которые ведут занятия по трем профессиональным направлениям: социально-гуманитарное, техническое и экономическое,

с минимальным и достаточно большим педагогическим стажем, как с ученой степенью, так и без неё.

В соответствии с целью и задачами исследования, была разработана анкета для ППС, традиционно состоящая из четырех блоков: блока с вводной частью, где были кратко обозначены цели проведения опроса; блока с вопросами различной направленности (собственно содержательной части анкеты); блока для комментариев и предложений респондентов, направленных на изменение отношения общества к людям с ограниченными физическими возможностями; и блока «паспортчики», где сконцентрировались все необходимые для дальнейшей обработки сведения о респондентах.

Условно содержательный блок анкеты можно разбить на три части, отличающиеся направленностью вопросов. Первая часть вопросов анкеты была направлена на изменение толерантности/интолерантности ППС вуза на когнитивном уровне, вторая часть вопросов на измерение толерантности/интолерантности на аффективном уровне, а смысловое содержание вопросов третьей части анкеты позволяло оценить толерантность/интолерантность респондентов из числа ППС вуза на конативном уровне.

При обработке результатов предварительного анкетирования мы руководствовались базовыми принципами распределения всех респондентов на три группы исходя из уровня их толерантности. Распределение респондентов в эти группы по уровню толерантности осуществлялось на основе анализа существующих многочисленных методик по психодиагностике толерантности.

В процессе анализа результатов проведенного анкетирования, были получены характеристики педагогов МБА, входящих в состав групп по уровням толерантности, отражающие их поведенческий и социально-демографический профиль. Среди социально-демографических факторов, влияющих на толерантность, для нас представляли интерес: гендер (социально-психологический пол), возраст, национальность, постоянное место жительства, педагогический стаж, уровень педагогической квалификации (категория, наличие ученой степени), наличие опыта общения с инвалидами в повседневной жизни и специализация профессионально-педагогической деятельности.

Распределение всех опрошенных по уровням их общей толерантности с учетом интересующих нас социально-демографических характеристик респондентов представлены ниже в таблице 1.

Как видно из данных, представленных в таблице 2, уровень толерантности ППС к образовательной интеграции инвалидов в систему высшей школы рассматривался нами в зависимости от целого ряда социально-демографических факторов, среди которых, как показал дальнейший анализ, наиболее важным оказался опыт общения с инвалидами в преподавательской деятельности и повседневной жизни.

В меньшей степени на уровень физиологической толерантности влияет возраст и гендерная принадлежность преподавателей. Так же на уровень толерантности

Таблица 1. Социально-демографическая структура ППС с различным уровнем толерантности

Социально-демографические характеристики респонденты		Распределение респондентов по уровням толерантности, %		
		Высокий уровень толерантности	Средний уровень толерантности	Низкий уровень толерантности
Гендерная принадлежность	Женский пол (33 чел.)	51	30	19
	Мужской пол (17 чел.)	36	37	27
Возраст	25–30 лет (8 чел.)	22	29	49
	30–50 лет (27 чел.)	45	40	15
	50–67 лет (15 чел.)	34	30	36
Национальность	Казахи (17 чел.)	33	34	33
	Русские (20 чел.)	37	35	28
	Другие национальности (13 чел.)	24	39	37
Постоянное место жительства	Город (40 чел.)	35	27	38
	Село (аул) (4 чел.)	37	33	30
	Смешанный тип поселения (6 чел.)	32	30	38
Наличие опыта общения с инвалидами	Наличие систематических контактов (14 чел.)	52	21	27
	Эпизодические контакты (18 чел.)	34	42	24
	Отсутствие опыта общения (18 чел.)	17	38	45
Специализация профессиональной деятельности	Социально-гуманитарные науки (21 чел.)	82	11	7
	Экономические науки (19 чел.)	38	41	21
	Технические науки (10 чел.)	33	48	19
Педагогический стаж	0–5 лет (12 чел.)	20	32	48
	5–15 лет (23 чел.)	59	29	12
	Свыше 15 лет (15 чел.)	67	24	9
Педагогическая квалификация	Наличие ученой степени (23 чел.)	62	29	9
	Отсутствие ученой степени (27 чел.)	42	43	15

ППС влияние оказывает педагогический стаж и специализация профессионально-педагогической деятельности. Так же в результате обработки анкетного материала нами не выявлено влияние на уровень толерантности национальности, постоянного места жительства респондентов, ученой степени.

Участникам анкетирования было предложено выделить основные качества, присущие инвалидам: как позитивные, так и негативные. Обработка материалов анкетирования показала, что, по мнению большинства опрошенных из числа ППС, инвалидам свойственны следующие негативные качества: неадекватность, озлобленность, агрессия, малообщительность, подверженность нервным срывам, замкнутость, обида на общество, стеснительность, беспомощность, низкая активность, уныние. Эти качества, по мнению респондентов, проявляются потому, что инвалиды «страдают от своей неполноценности», они испытывают психологические нагрузки из-за невозможности вести «нормальный образ жизни», инвалида «выкидывают из общества». Об этом упомянули в той или иной форме 75% опрошенных.

К числу позитивных качеств, присущих инвалидам, педагоги МБА отнесли: целеустремленность, силу духа, стойкость, энергичность, трудолюбие, активность, жиз-

нерадостность, общительность, любознательность, уравновешенность, взаимопомощь. Перечисленные качества свойственны инвалидам, которые стремятся преодолеть «свои комплексы», «жаждут быть полезными обществу, не хотят быть обузой» (об этом упоминают 64,4% опрошенных), стремятся к самосовершенствованию, активно познают окружающий мир, находят себе друзей (по словам 32,1% опрошенных). При ответе на вопрос «какие, по-вашему, виды деятельности присущи инвалидам» большинство всех опрошенных респондентов назвали: пассивное времяпровождение (87%): сидеть дома, смотреть телевизор, слушать радио, читать газеты, разгадывать кроссворды; деятельность, связанная с лечением (35,2%): посещение врачей, периодическое санаторное лечение, реабилитационное лечение; деятельность, связанную с ведением домашнего хозяйства (68,8%); активные виды деятельности: трудовая деятельность (16,3%), занятия физической культурой и спортом (46,1%), «повышение своего умственного развития» (48,6%), а именно чтение книг, при наличии компьютера занятия за компьютером, самообразование.

По мнению большинства опрошенных педагогов (76,4%), инвалиды в Казахстане могут обучаться в высшем учебном заведении, если сами того желают.

Таблица 2. Взаимосвязь уровня толерантности ППС и социально-демографических факторов

Социально демографические факторы	Показатели значимости различий уровня толерантности респондентов от социально демографических факторов, при $p=0,05$			
	Эмпирическое значение критерия χ^2 (по результатам анкетирования)	Табличное значение критерия χ^2	Количество степеней свободы	Различия
Возраст	13,21	9,48	4	значимые
Место проживания	1,69	9,48	4	незначимые
Национальность	3,75	9,48	4	незначимые
Наличие опыта общения с инвалидами	33,50	9,48	4	значимые
Пол	6,65	5,99	2	значимые
Направления подготовки преподавателей	11,08	9,48	4	значимые
Педагогический стаж	12,95	9,48	4	значимые
Ученая степень преподавателей	2,04	5,99	2	незначимые

34% респондентов основным условием обучения инвалидов в вузе называют отсутствие заболеваний нервной системы и наличие необходимого интеллектуального уровня. Из всех опрошенных преподавателей, 24% считают, что инвалиды могут учиться лучше, чем остальные студенты, потому что: «могут уделять больше времени подготовке и старательнее изучать дисциплины, в то время как студент работает или развлекается, у инвалида больше свободного времени для учебы», «из чувства противоречия — доказать, что инвалид не хуже остальных, а может быть даже и лучше».

К возможным проблемам студентов-инвалидов, которые могут возникнуть у них в процессе обучения в вузе, респонденты отнесли: преодоление психологического барьера, связанного с поступлением в вуз; проблемы, связанные с ограниченными возможностями перемещения в пространстве; у инвалидов может быть «недостаточно средств для оплаты за обучение», и вообще, «к ним относятся иначе, чем к здоровым людям». Но 54% опрошенных считают, что главная проблема — ограниченный доступ инвалидов к социальным ресурсам и образовательным в том числе. Как можно увидеть из ответов педагогов, наибольшая толерантность к тому, чтобы преподавать в инклюзивных группах, проявилась у респондентов по отношению к студентам с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а менее терпимы педагоги к тем студентам, у кого есть нарушения слуха, зрения, речи. Самый низкий уровень толерантности был выявлен в отношении людей с нарушениями в умственном развитии — почти у 80% опрошенных. Отметим, что 50% опрошенных педагогов считают возможной образовательную интеграцию студентов с поражением опорно-двигательного аппарата, но только 15% из них согласились бы вести занятия в такой группе.

По мнению респондентов из числа ППС МБА, каждому второму преподавателю понадобится специ-

альная переподготовка, если образовательная интеграция студентов-инвалидов все-таки состоится в более широком масштабе. А примерно 1/5 часть педагогов считают себя вполне подготовленными к подобной ситуации, по крайней мере, они не ожидают никаких особых изменений в их профессиональном статусе, карьере или в собственной квалификации. Мнение ППС вуза в оценке последствий от интеграции студентов-инвалидов в обычные вузы: более 2/3 опрошенных (70%) полагают, что это позволит остальным обучаемым стать более толерантными, научиться взаимопомощи и увеличить уровень эмпатии, хотя не исключены и конфликты между ними (к такому мнению склоняются каждый четвертый педагог). Мнения о влиянии интеграции на уровень качества образования распределились следующим образом: 10% из числа ППС вуза ожидают, что качество обучения возрастет, тогда как, 21% преподавателей опасаются обратного.

В итоге мы пришли к выводу о том, что, преподавательский социум МБА в общении с инвалидами в большей степени руководствуется социальными стереотипами и представлениями о «должном» поведении и «нормативными» характеристиками инвалидов в целом, что создает социально-психологические барьеры интеграции инвалидов в студенческое сообщество. Для преодоления этих барьеров на базе МБА в 2012 г. была апробирована программа психолога — педагогической подготовки ППС вуза к осуществлению педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения [4]. Почти 85% всех респондентов испытывают психологический дискомфорт при осуществлении коммуникации с инвалидами. Была так же выявлена общая тенденция среди респондентов, по возможности, избегать общения с инвалидами.

В результате анализа анкетного опроса, нам удалось выяснить, что преподаватели МБА не склонны рассматривать инвалидов как единую массу, а готовы разделять

инвалидов на негативно настроенных по отношению к обществу и позитивно настроенных; страдающих психическими заболеваниями и всех остальных; занимающих активную позицию в жизни и склонных требовать повышенного внимания к себе. Вместе с тем педагогами МБА выделен ряд существующих объективных препятствий для подобной реформы образовательной системы, среди которых значимое место занимают неприспособленность обычной вузовской среды, неподготовленность ППС

и студенческого контингента к толерантному взаимодействию со студентами-инвалидами.

Приведенная выше, предварительная оценка уровня толерантности ППС вуза к студентам-инвалидам и дальнейшая группировка респондентов по этим уровням позволяют нам говорить о существующей проблеме интолерантного отношения в сфере высшего образования к студентам с инвалидностью, которая становится все более актуальной для инклюзивного обучения.

Литература:

1. Е. Р. Ярская-Смирнова Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 1997. — № 2.
2. Н. Н. Сергеева, А. В. Демчук. Комплексный подход к проблеме формирования профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья. // Специальное образование. 2011. № 3.
3. И. А. Филатова. О деонтологической готовности к профессиональной деятельности специального педагога. // Специальное образование 2009., № 4.
4. Коростелева Н. А. Программа психолого-педагогической подготовки ППС вуза к осуществлению педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения. — Караганда, МБА, 2012.

Проектная деятельность учащихся на уроках и во внеурочное время

Литвинова Ольга Владимировна, учитель истории и обществознания высшей категории, отличник народного просвещения;
Шенбергер Ирма Александровна, учитель истории и обществознания высшей категории;
Фомичева Ирина Борисовна, учитель математики высшей категории
МБОУ СОШ № 24 (г. Астрахань)

Общепризнано, что современного человека должны отличать ответственность и инициативность, продуктивность и эффективность, адаптивность к динамично меняющимся условиям, способность к множественным выборам, новый тип функциональной грамотности. Формирование этих социально значимых качеств и призвана решить модернизация образования.

Что такое метод проектов

Под проектом (от лат. *projectus* — выдвинутый вперед) в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова понимается:

- 1) разработанный план сооружения, какого-нибудь механизма, устройства;
- 2) предварительный текст какого-нибудь документа;
- 3) замысел, план.

Проекты стали распространённой формой продуктивной и общественно значимой деятельности людей в самых различных сферах. Мы постоянно слышим о гуманитарных, экологических, экономических, политических, спортивных развлекательных и других проектах.

Проекты под названием «Метод проблем» уже 80 лет начали активно внедряться и в школьную преподавательскую практику. Обычно этот метод связывают

с идеями американского философа и педагога Дж. Дьюи, который предлагал строить обучение на активной основе, через практическую деятельность ученика, соответствующую его личной заинтересованности именно в этом знании.

Подробное освещение метод проектов получил в работах американских педагогов У. Х. Килпатрика и Э. Коллинга, которые пытались организовать не просто активную познавательную деятельность учащихся, а деятельность на основе совместного труда, сотрудничества учащихся в процессе работы над проектом.

В 1920-е г. г. метод проектов привлек внимание советских педагогов, считавших, что он, обеспечив развитие инициативы и творческой самостоятельности школьников, будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их в решении практических задач. Более того, сторонники метода проектов (В. Н. Шульгин, М. В. Крупенина, Б. В. Игнатъев) провозгласили его единственным средством преобразования «школы учёбы» в «школу жизни», где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом учащихся. При этом учебные предметы отрицались, систематическое усвоение знаний на уроках под руководством учителя подменялось работой по выполнению

заданий проектов, которые часто имели общественную направленность.

Темы их говорят сами за себя: «Поможем ликвидировать неграмотность», «Вред алкоголя» и т.п. Неудивительно, что уровень образовательной подготовки школьников падал, учащиеся приобретали лишь знания и навыки, связанные с выполнением ими практической работой. Поэтому универсализация метода проектов была осуждена и в дальнейшей практике советской школы этот метод не применялся.

За рубежом метод проектов нашёл широкое распространение и приобрёл большую популярность, за счёт рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем.

В современной российской школе проектная система обучения начала возрождаться лишь в 1980–1990-х г.г., в связи с реформированием школьного образования, демократизацией отношений между учителем и учениками, поиском активных форм познавательной деятельности школьников.

Следует различать широкое толкование проекта как понятия и конкретную образовательную технологию — «метод проектов». Проект, как было указано выше, это совокупность определённых действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта или какого-либо теоретического продукта.

Метод проектов — это *дидактическая категория, обозначающая систему приёмов и способов овладения определёнными практическими или теоретическими знаниями, той или иной деятельностью.*

Под методом проектом в дидактике понимают совокупность учебно-познавательных приёмов, которые позволяют учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определённых практических заданий с обязательной презентацией результатов.

Не следует забывать и о том, что проектная деятельность школьников отличается рядом признаков от учебно-исследовательской.

Во-первых, в отличие от последней метод проектов нацелен на всестороннее и систематическое исследование проблемы и разработку конкретного варианта (модели) образовательного продукта.

Во-вторых, для учебно-исследовательской деятельности главным итогом является достижение истины, тогда как работа над проектом предполагает получение, прежде всего, практического результата. Кроме того, проект, являясь результатом коллективных усилий исполнителей, на завершающем этапе деятельности предполагает рефлексию совместной работы, анализ полноты, глубины, информационного обеспечения, творческого вклада каждого.

Учебно-исследовательская деятельность индивидуальна по самой своей сущности и нацелена на то, чтобы получать новые знания, а цель проектирования выйти

за рамки исключительно исследования, обучая дополнительно конструированию, моделированию и т.д. Это обучение должно осуществляться как на материале существующих учебных предметов, так и в специально организованной учебной среде.

Для современной школы актуальными являются две разновидности проектирования. Педагогическое проектирование как процесс преобразования образовательной системы можно отнести к социальному типу (проектирование организаций, норм, сложных социальных объектов).

Включение же учащихся в проектную деятельность (метод проектов) относят к проектированию гуманитарного типа, которое предполагает: определение целей, разработку средств их реализации; учёт социальных и культурных условий, т.е. учёт позиций других участников проекта.

Виды проектной деятельности

В соответствии с *доминирующим методом или видом деятельности можно выделить следующие типы проектов:*

— **прикладные проекты**, которые отличает чётко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников (например, проект закона, справочные материалы, словарь, аргументированное объяснение какого-либо природного явления). Проекты такого вида предполагают тщательное продумывание структуры, распределение функций между участниками, оформление итогов деятельности с их последующей презентацией и внешним рецензированием;

— **исследовательские проекты** подразумевают деятельность учащихся по решению творческих задач с заранее неизвестным результатом и предполагают наличие основных этапов, характерных для любой научной работы (обоснование актуальности темы исследования, его предмета и объекта, обозначение цели и задач, выявление методов поиска и источников информации, выдвижение гипотезы, определение путей решения проблемы, сбор данных, их анализ и синтез, обсуждение и оформление полученных результатов, выступление с сообщением или докладом, обозначение новых проблем для дальнейшего анализа);

— **информационные проекты** направлены на изучение характеристик каких-либо процессов, явлений, объектов и предполагают их анализ и обобщение выявленных фактов; структура такого проекта сходна со структурой исследовательского, что часто служит основанием для их интеграции;

— **ролево-игровые проекты**, в которых участники исполняют определённые роли (литературных персонажей или вымышленных героев), обусловленные характером и содержанием проекта, имитируют социальные или деловые отношения, осложняемые гипотетическими игровыми ситуациями; структура таких проектов

только намечается, оставаясь открытой до окончания работы. Такие проекты позволяют не только получить новые знания, но и способствуют приобретению определённого социального опыта.

В соответствии с *предметно-содержательной областью* выделяют монопроекты и межпредметные проекты.

Первые, как правило, выполняются на уроках одного предмета, хотя предусматривают подчас применение знаний из других дисциплин. Межпредметные проекты чаще всего выполняются во внеурочное время и требуют привлечения знаний по двум-трём предметам, что делает необходимой квалифицированную помощь учителей-предметников.

По характеру контактов проекты могут быть локальными, внутришкольными, региональными, национальными и международными. Если в основе классификации лежит *количество исполнителей*, то различают индивидуальные и коллективные проекты.

И наконец, по продолжительности проведения проекты делятся на краткосрочные, средней продолжительности и долгосрочные. Если краткосрочные проекты выполняются на уроках по отдельному предмету, то проекты средней продолжительности (один — два месяца) и долгосрочные (до одного года) посвящены довольно крупной или нескольким взаимосвязанным проблемам, являются, как правило, междисциплинарными, реализуются во внеурочное время, хотя контролироваться могут и во время учебных занятий.

Разумеется, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов, в которых, например, сочетаются признаки как информационных, так и прикладных.

Этапы проектной работы

На *начальном этапе* важной представляется выработка у учащихся мотивации к исследовательской деятельности в целом и проектной в частности. Личностный интерес способствует осознанному подходу к выполняемому проекту. Подготовка к работе над проектом включает в себя определение руководителей и создание инициативной группы школьников; поиск или выбор проблемы среди спектра вопросов, требующих решения; определение темы с точки зрения её необходимости, реальности (т.е. соизмеримости с уровнем возможностей исполнителей), актуальности, востребованности, значимости; формулирование цели и постановка конкретных задач проектирования; обсуждение методов реализации проекта и используемых средств; сбор необходимой для начала проектирования информации; макетирование или моделирование финального продукта; планирование предстоящей деятельности; формирование рабочих групп и определение задания для каждой; разработку критериев контроля.

Принципиальным является коллективное обсуждение учащимися всех принимаемых решений на основе со-

гласования их интересов (мозговой штурм, анализ первичных идей, выявление альтернатив, выбор оптимального варианта).

Поисковый этап предполагает сбор и анализ информации, полученной на основе наблюдений, данных экспериментов, личного опыта, взаимодействия с компетентными специалистами или сведений, содержащихся в печатных изданиях, архивах. Результаты обсуждаются в микрогруппах, после чего вырабатываются идеи, версии, варианты решения проблемы. Выдвинутые гипотезы проверяют, собранные же материалы готовят к защите. Успех проекта во многом зависит от оформления его макета или модели.

Итогом проектной деятельности являются презентация и защита её финального продукта. Подготовка начинается с разработки сопроводительной документации и письменного отчёта, а также устного выступления представителей микрогрупп и координаторов проекта на публичном его обсуждении. Одновременно пакет документов передаётся рецензентам и внешним экспертам для заключения. Остальные учащиеся школы знакомятся с материалами из стендовой информации о проектной работе. Во время устной защиты, по форме напоминающей процедуру обсуждения научной работы, авторы представляют и обосновывают актуальность, значимость, новизну и логику своего проекта, отвечают на вопросы слушателей и замечания, содержащихся в отзывах оппонентов. Однако работа над проектом не может считаться завершённой без анализа самими учащимися (рефлексии) как стадий его подготовки, так и результатов публичной защиты.

Некоторые учебные проекты могут иметь и больше этапов, что определяется в каждом конкретном случае.

Опыт показывает, что самостоятельное овладение учащимися проектной технологией невозможно. Важная роль на всех этапах деятельности отводится педагогу, который, с одной стороны, выступает организатором проекта, обеспечивая развитие и обучение детей, а с другой, является равноправным членом рабочей группы, выдвигающим собственные цели, анализирующим ситуацию и предлагающим интересные идеи для обсуждения.

Завершая анализ теоретических проблем использования проектной технологии, необходимо отметить и *некоторые её негативные стороны*. Так учителя и методисты отмечают:

- неравномерность нагрузки учащихся и учителей на разных этапах работы над проектом (нарастание напряжения накануне презентации);
- сложность системы оценивания вклада каждого исполнителя;
- увеличение риска неудачного окончания работы учащимися;
- повышение эмоциональной нагрузки на учащихся и учителя;
- невозможность включения значительного числа учащихся в работу над проектом.

Из опыта работы**Социальный проект «Наш уютный школьный двор».**

Цель проекта: восстановление школьного двора.

Задачи проекта:

1. Привлечь внимание к актуальности данной проблемы.

2. Найти способы решения проблемы.

3. Вовлечь социум в реализацию проекта.

4. Воспитывать активную жизненную позицию.

Состав проектной группы:

— члены совета старшеклассников;

— члены педагогического совета;

— члены совета школы (родители).

Продолжительность проекта: долгосрочный.

Тип проекта: социальный, практико-ориентированный.

Актуальность проекта.

Наряду с материальными ценностями создаются и ценности духовные. Школьный двор — место, где взрослые и дети могут возобновить свои силы, отдохнуть, побыть наедине с самим собой.

План мероприятий по реализации проекта.**1. Сбор информации по проблеме.**

1.1. Выделение круга проблем.

1.2. Изучение ситуации на месте.

2. Программа действий.

2.1. Создание информационного банка.

2.2. Оформление проектной документации.

3. Реализация плана действий.

3.1. Социологический опрос.

3.2. Проведение фотосессии.

3.3. Внесение предложений участниками проекта.

3.4. Составление письма-обращения в организации, способные оказать помощь в реализации проекта.

3.5. Составление бизнес — плана.

4. Подведение итогов.

4.1. Завершение работы по оформлению документации.

4.2. Предполагаемые результаты.

4.3. Составление сметы расходов на реализацию проекта.

В ходе подготовительной работы был проведен опрос учеников, учителей и родителей. Вопросы:

1. Нравится ли вам наш школьный двор?

2. Что хотели бы изменить в нем?

Для реализации проекта необходимо провести следующие работы:

— разбивку цветочных клумб и замену бордюров;

— ремонт детской площадки, расположенной на территории школы;

— высадка кустарников и цветов весной;

— обновление школьного ограждения.

В результате реализации данного проекта школьный двор должен засиять яркими красками к 1 сентября следующего учебного года. Это будет подарок первоклассникам от выпускников школы.

Темы проектов.

1. Миграционные процессы и социально — экономические проблемы региона.

2. Проблемы профессионального самоопределения молодежи.

3. Религии региона: перспективы межконфессионального взаимодействия.

4. Ветераны Великой Отечественной войны: социальный статус и социальные роли.

5. Механизмы защиты прав граждан: достижения и проблемы.

6. Культурные традиции региона.

7. Демографические проблемы региона.

8. Твой XV111 век (можно любой исторический период).

9. Великая победа: люди, события, книги.

10. Встреча разных культур.

11. Мир дому твоему.

12. Пишем сценарий.

13. Влияние религии на поведение человека.

14. Преступность несовершеннолетних.

15. Современная семья — гармония и конфликты.

16. История моего имени.

17. О гражданине Минине и князе Пожарском. (Об исторических личностях изучаемого периода).

18. Подвиг любви бескорыстной (жены декабристов).

19. Рынок труда: проблемы и тенденции.

20. Толерантность — путь к миру.

21. Удивительный мир симметрии.

22. Наглядно — практическая геометрия.

23. Школьное научное физико-математическое общество.

Литература:

1. Новикова Т. Д. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности.

2. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: его возможности. — Учитель, № 4, 2000.

3. Полат Е. С. Как рождается проект. — М., 1995.

4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М., АРКТИ, 2004.

5. Ястребцева Е. Пять вечеров: беседы о телекоммуникационных образовательных проектах. — 2-е изд., испр. [Текст] / Е. Ястребцева. — М., ЮНПРЕСС, 1999.

Ручной труд в детском саду

Майборода Наталья Анатольевна, воспитатель
МБДОУ детский сад № 1 (г. Лабинск, Краснодарский край)

Уже давно доказано, что развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышления ребёнка. Уровень развития мелкой моторики — один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Поэтому в дошкольном возрасте очень важно развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости. Ручной труд в детском саду способствует развитию самых разных умений и навыков, влияет на умственное и эстетическое воспитание ребёнка. Одна из главных задач, которые решает ручной труд это развитие мелкой моторики рук. Что же такое мелкая моторика и почему она так важна?

Ученые доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Именно величина проекции кисти руки и ее близость к моторной зоне дают основание рассматривать кисть руки как «орган речи», такой же, как артикуляционный аппарат. В связи с этим, было выдвинуто предположение о существенном влиянии тонких движений пальцев на формирование и развитие речевой функции ребенка. Поэтому, чтобы научить малыша говорить, необходимо не только тренировать его артикуляционный аппарат, но и развивать движения пальцев рук, или мелкая моторика.

Мелкая моторика рук взаимодействует с такими высшими свойствами сознания, как внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие (координация), воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Развитие навыков мелкой моторики важно еще и потому, что вся дальнейшая жизнь ребенка требует использования точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать и писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий. Что в дальнейшем поможет ребёнку в школе.

Свою работу планирую в соответствии с задачами программы воспитания и обучения в детском саду под редакцией М. В. Васильевой.....

Ручной труд имеет большое значение в деятельности дошкольников, и он очень многообразен. В своей работе использую такие виды труда, как: моделирование, конструирование из бумаги (оригами), изготовление поделок из природного материала. Детям очень нравится заниматься такими видами труда, так как они дают возможность ребёнку поэкспериментировать, творчески продумать своё задуманное изделие.

Особенностью детского ручного труда является его

тесная связь с игрой (дети создают постройки и играют с ними, делают из бумаги и др. материалов игрушки и используют их в своих играх). Игры раскрывают ребёнку практическую целесообразность ручного труда, в них закрепляются и совершенствуются умения и навыки, приобретённые на занятиях. Но игра в то же время ставит перед детьми новые задачи, требующие проявления инициативы и изобретательности. В игре ручного труда представляет собой динамический процесс: одну и ту же поделку дети совершенствуют, перестраивают, дополняют различными деталями на протяжении многих дней. При этом поделки детей, как правило, значительно сложнее тех, которые им были даны на занятиях.

При организации занятий по обучению детей ручному труду соблюдаются следующие условия:

1) Учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей

2) При отборе содержания для ручного труда и образцов игрушек для изготовления детьми учитываем разницу в интересах мальчиков и девочек

3) Каждая поделка должна быть интересна детям по содержанию и находить конкретное практическое применение

4) Используется усложнение технических и изобразительных средств обучения для придания занятиям обучающего и развивающего характера

5) О результатах продуктивной деятельности ребёнка рассказывается его родителям, приходящим в группу взрослым, показываем им поделки, публично выражая свое одобрение и похвалу;

6) Занятия строятся так, чтобы нести детям положительный эмоциональный настрой, воспитывать у детей нравственные понятия

В работе с детьми я использую наиболее эффективные методы и приемы: (создание заинтересованности, использование художественного слова и музыкального сопровождения, напоминание правил по технике безопасности при работе с ножницами, рассматривание схем последовательности работы, показ с объяснением, активизация речи детей, динамическая пауза, практическая деятельность детей, уточняющие вопросы, помощь со стороны взрослого и детей тем, кто затрудняется, анализ и самооценка деятельности детей)

Детям представляется возможность работать с различными материалами: природный материал (шишки ели, сосны, кедра, иголки хвойных деревьев, кора деревьев, косточки фруктов и ягод, яичная скорлупа, листья, камушки, гречневая, перловая, манная, рисовая крупа, пшено, семена овощей, садовых цветов); бросовый материал (коробочки, баночки разных размеров, разные катушки): бу-

мага (различные виды бумаги: обычная, гофрированная бумага, салфетки, газеты, картон, фольга); ткань, проволока, вата, целлофан, поролон, пенопласт и др.

С первых занятий приучаю детей к аккуратности в работе, разъясняю, что данный вид деятельности не терпит торопливости и неряшливости. При этом учитываю, чтобы технология обработки должна быть несложной, а время, затраченное на изготовление поделки минимальным, чтобы дети скорее смогли увидеть результат своего труда. Это способствует развитию интереса, стремлению к самостоятельности.

Перед обучением детей работе с природным и бросовым материалом, бумагой, тканью, проводим беседы по ознакомлению со свойствами материалов, с практической деятельностью этих материалов, со знакомством коллекций и обучающих книг и пособий. В результате чего были созданы различные коллекции — «Ткань», «Фантики», «Бумага». Собраны книги и пособия — «Художественный труд», «Инструменты», подборка журналов «Детская коллекция идей», «Творчество детей с различными материалами», «Учите детей мастерить», картотеки иллюстраций, фотографий поделок.

Для того, чтобы поддержать интерес по изготовлению поделок, я в своей группе создала определенные условия. Это выражается в наличии разнообразных материалов для ручного труда, с которыми дети смогут самостоятельно действовать и обеспечение свободного доступа к материалам; образцы построек и поделок, которые способствуют появлению новых идей и целей. В хорошо освещённом месте группы оборудовала «Уголок ручного труда», где каждый вид материала хранится в отдельной коробке.

Процесс изготовления поделок из бумаги, природного материала, подручных средств интересен и приятен. Я постаралась сделать так, чтобы и для детей поделка была не просто итогом работы, а любимой игрушкой, подарком, который бы дети берегли и радовались вместе со мной. Постепенно у детей складывается система определенных навыков и знаний, необходимых для изготовления поделок.

Дети с удовольствием работают с бумагой, поскольку она легко поддается обработке. Развитию мелкой моторики способствуют и такие действия с бумагой, как: сгибание, вырезание, разрывание и обрывание, склеивание. Предлагала ребёнку различные сорта бумаги, что помогло сформировать представление о том, что бумага бывает мягкой, жёсткой, различной толщины и прочности, блестящей и матовой, всевозможной окраски, а следовательно, с ней можно по — разному действовать. Я с детьми сминала, разрывала бумагу. При этом ребенок узнавал не только свойства бумаги, но учился согласовывать свои действия и усилия. Работая с плотной бумагой, детям приходилось затрачивать значительно большее напряжение, что положительно сказывается на моторных функциях руки. Маленькими цветными комочками мы украшали шапочку кукле, красивую бумажную птицу или овечку.

Для развития у детей слухового внимания, чувствительности проводила игру «Что шуршит» (сминали сильно шуршащие сорта бумаги — калька, папиросная бумага, целлофан — и слабо шуршащие и дети по шуму определяли сорт бумаги), «Угадай на ощупь»

Оценка детской деятельности осуществляется с позиции успешности решения поставленных задач: что получилось хорошо и почему, чему еще следует научиться, в чем причина неудачи. Содержание оценки завесило от конкретно поставленной задачи. Постепенно усложняя содержание занятий, активизируя детский опыт, формировала познавательный интерес как мотив учебной деятельности. Применяя в ручном труде полученные знания и умения, дети сознательно применяли их в практической деятельности. При оценке детских работ, старалась отмечать оригинальность идеи, нестандартные способы развития сюжета (при этом отмечала значимость каждого, ни в коем случае не обижая детей). Детскими работами украшали группу, раздевалку. Они служат праздничным украшением детского сада к праздникам.

В коллективной работе использовала разные формы объединения: парами, небольшими группами, все вместе, каждый отдельно. Так были созданы общие композиции — «Яблоня», «В гостях у сказки», макет к сказке «Заюшкина избушка», «Ковер», «Торт», пластилиновая композиция «Дружба зверей». Все коллективные работы имеют целевое назначение. Подводила детей к тому, чтобы вместе создать картину, украсить группу, выполнить панно для досуга, декорации к играм, книжку-ширму, иллюстрировать сказки, стихотворения, что будет являться конечным результатом творческой работы. Во время выполнения работы учила детей общаться друг с другом и с взрослыми. При выполнении коллективных работ осуществляется нравственно-эстетическое воспитание детей, вырабатываются следующие умения: договариваться о совместной работе, её содержании; работать вместе, уступать друг другу, помогать, подсказывать; планировать свою работу, определять её последовательность, содержание, композицию, дополнения; радоваться успехам своим товарищам при создании работы.

В результате дети стали более открытыми, раскрепощёнными, активными, добрыми и отзывчивыми, уверенней приступают к изготовлению новых поделок, повысилась коммуникативность.

Большое внимание уделяла работе с родителями. Родители принимали активное участие в педагогическом процессе детского сада, практиковала совместную подготовку и проведение праздников, изготовление атрибутов, костюмов, декораций к ним, изготовление сюжетно-ролевых игр и игрового оборудования, дидактических и развивающих игр, пособий для занятий, инвентаря для организации трудовой деятельности, совместных творческих выставок детей и родителей. Родители с детьми показывают своё совместное творчество и с удовольствием рассматривают работы, представленные на выставке. Главное, чтобы у ребёнка появилось желание, чтобы

был создан эмоциональный настрой на этот вид деятельности, чтобы дети понимали, что достичь успеха можно, лишь проявив упорство, старание, смекалку. Я рекомендовала родителям приучать ребенка к самостоятельности — сам придумал, сам вырезал, сам склеил, сам построил, а после, не забудь навести порядок, убрать рабочее место. В то же время не следует отказывать в помощи, когда возникают трудности, ведь при выполнении поделок детям может понадобиться одобряющая улыбка, дополнительное разъяснение. Важно нужно научить малыша бережно обращаться со своими поделками, не от-

влекаться, доводить задуманное до конца, не бросать начатую работу

Именно поэтому, дети приобрели устойчивый интерес к различным видам конструирования и ручному труду. Свободно действуют с различными материалами и инструментами. Дети добиваются результатов в продуктивной деятельности, используя их в игре. С большим удовольствием экспериментируют. Дети получили углубленные знания о качестве и возможностях различных материалов. А главное — дети готовы к обучению в школе. Дети успешны и эмоциональны.

Образовательная среда учреждения дополнительного образования детей в условиях закрытого административно-территориального образования

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор
МБОУДОД ДЮСШ ЗАТО г. Радужный Владимирской области

В статье рассматриваются подходы к изучению образовательной среды учреждений дополнительного образования в специфических условиях закрытых административно-территориальных образованиях (ЗАТО).

Ключевые слова: образовательная среда учреждения, дополнительное образование, закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО)

Важной составляющей системы образования России, автономной и уникальной по своим целевым назначениям, является дополнительное образование детей. Оно решает задачи становления и развития сущностных сил личности, ее фундаментальных способностей, обретения человеком образа человеческого во времени истории и пространстве культуры, способного к самообразованию и саморазвитию.

Дополнительное образование как особый вид образования был выделен в 1992 году с принятием Закона «Об образовании», который создал правовые предпосылки для эволюционного видоизменения системы внешкольной работы и внешкольного воспитания, перехода ее в новое качественное состояние. Дополнительное образование детей — новое педагогическое явление, своеобразный педагогический феномен, направленный на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно изменяющемся социуме, удовлетворение естественной потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире, организацию активной творческой созидательной жизнедеятельности детей, создание и развитие пространства детского благополучия [5, с. 3].

В Концепции модернизации российского образования подчеркивается, что система дополнительного образования детей в наилучшей степени способствует созданию той самой атмосферы комфортности и уюта — «ситуации успеха», по Л.С. Выготскому, партнерских отношений между педагогом и обучающимся, которые,

несомненно, способствуют гуманизации отношений, воспитанию и социальному становлению личности. Теоретико-методологическими аспектами дополнительного образования занимались И.В. Бестужев-Лада, А.А. Бодалев, В.П. Голованов, В.А. Горский, Д.Н. Грибов, О.И. Донина, Е.Б. Евладова, В.А. Караковский, М.Б. Коваль, А.В. Кузнецов, В.А. Карнауков, Л.Г. Логинова, Л. Ляшко, М.И. Рожков, Е.В. Серединцева, Д. Татьянченко, И.И. Фришман и др.

В системе образования России учреждения дополнительного образования детей рассматриваются многими исследователями как многоуровневые социокультурные системы со своей особой, гуманистически обогащенной средой, в которой осуществляются субъектно-развивающие образовательные и воспитательные программы.

В работах, выполненных по различным проблемам дополнительного образования детей, отражены отдельные аспекты, важные для понимания социально-педагогической сущности учреждений дополнительного образования детей: история становления (В.А. Горский, Н.А. Морозова, М.О. Чеков), воспитательный потенциал учреждений дополнительного образования детей (В.А. Березина, Г.П. Буданова, А.К. Бруднов, Б.З. Вульф, И.Д. Демакова, В.О. Кутьев, М.Н. Поволяева, А.Б. Фомина); развитие функций УДОД (Л.Н. Буйлова, Б.В. Куприянов); полисферность дополнительного образования детей (В.П. Голованов); развитие педагогического коллектива учреждений дополнительного образования детей (М.М. Вострикова, В.А. Гуров, И.В. Романец, С.Б. Се-

рякова), управление коллективом учреждений дополнительного образования детей и системой дополнительного образования в школе (Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, Л.Н. Папенина, Ю.В. Степанов, А.И. Щетинская), качество дополнительного образования детей (Л.Г. Логинова), социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования детей (Н.А. Соколова) и др. Психологическим проблемам сопровождения детства и деятельности учреждений дополнительного образования детей посвящены работы А.Г. Асмолова, В.И. Панова, В.И. Слободчикова и др.

Образовательную среду учреждения дополнительного образования детей, включая сферы общения, деятельности и самопознания, исследовали Л.А. Баренбойм, Ф.М. Blumenфельд, В.Г. Воронцова, Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин и др. Проблемами межсубъектных отношений и общения в совместной деятельности занимались Г.М. Андреева, М.Ю. Арутюнян, Г.С. Батищев, М.С. Каган, Е.Ф. Клименко, Я.Л. Коломинский, Е.С. Кузьмина, Ю.А. Макаров, С.А. Тарновский, С.А. Цветков, Е.В. Цуканова, И.М. Юсупов, Я. Яноушек и др. Вопросы самопознания и самореализации личности исследовали И.А. Донцов, В.В. Ковров, А.Ю. Круглова, Ю.Н. Кулюткин, Л.И. Петрова, И.В. Дубровина, И.Д. Фруммин и др [5, с. 4].

Психолого-педагогические исследования о влиянии образовательной среды на становление личности проведены такими исследователями как Ю.С. Мануйлов, В.Н. Дружинин, В.А. Козырев, В.В. Рубцов. В работах М.И. Корнеевой, Т.В. Менга, О.П. Околелова и др. предложены некоторые условия формирования среды. В исследованиях С.Д. Дерябо, В.А. Орлова, В.И. Панова, В.А. Ясвина представлены отдельные решения проблемы моделирования образовательных сред, их диагностики, экспертизы.

Несмотря на то, что в науке наработан определенный материал, составляющий теоретико-методологическую базу, практика показывает, что проблема развития образовательной среды учреждения дополнительного образования, по-прежнему является актуальной и требует дальнейшей разработки.

Несомненный интерес в связи с этим представляет развитие образовательной среды учреждения дополнительного образования в так называемых «закрытых городах» — закрытых административно-территориальных образованиях (ЗАТО). ЗАТО является уникальным образованием, унаследованным от времен ядерного противостояния великих держав и созданием в начале 50-х годов в системе оборонных отраслей оружейно-ядерного комплекса СССР [4, с. 17].

Территории неравнозначны по многим признакам их классификации и закрытые территории имеют ряд существенных отличий. Так, в условиях закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО) согласно ФЗ от 14.07.92 г. № 3297–1-ФЗ «О закрытых административно-территориальных образованиях» действуют

определенные ограничения, которыми невозможно пренебрегать. В этих условиях вопрос развития образовательной среды учреждения дополнительного образования приобретает особое значение и возникает необходимость выявления, систематизации и изучения существенных особенностей с целью эффективного решения задач создания благоприятных условий для жизнедеятельности на данной территории.

Закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО) обладают явно выраженной спецификой, сохраняют значительный научно-технический, интеллектуальный, оборонный потенциал; при соответствующих условиях ЗАТО могут стать полюсами инновационного и экономического и культурного развития для прилегающих территорий. Тем не менее, не смотря на многочисленные усилия со стороны федеральных и региональных властей, будущее ЗАТО все еще достаточно неопределенно [1, с. 4].

Образовательную среду учреждения дополнительного образования детей составляют три основные сферы, в которых происходит процесс развития и самореализации личности: сферу деятельности, сферу общения и сферу самопознания, синтез которых наиболее продуктивен в системе дополнительного образования, лучшим образом адаптированной к ребенку, его интересам, социальным запросам, темпу, уровню, объему восприятия и усвоения необходимых знаний, умений и навыков, способностей мышления и деятельности. В деятельности ребенок осваивает все новые и новые ее виды, что предполагает ориентировку в системе связей, присутствующих в каждом виде деятельности и между ее различными видами. Именно в деятельности происходит освоение социальных ролей и осмысление их значимости. Общение как сфера образовательной среды учреждения дополнительного образования детей неразрывно связано с деятельностью. Расширение общения можно понимать как умножение контактов ребенка с другими людьми. Самопознание личности предполагает становление в человеке образа его «Я», который складывается под воздействием многочисленных взаимоотношений и социальных влияний. Образовательная среда учреждения дополнительного образования детей, выполняющая функцию предоставления возможности индивиду для образования и приобретения социального опыта, представляет собой систему влияний и условий формирования личности, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении, и является важнейшим фактором самореализации детей и подростков [5, с. 5].

Особый научный интерес представляют процессы развития и самореализации личности, происходящие в образовательной среде закрытых административно-территориальных образований (ЗАТО), которые представляют собой ограниченное социальное пространство. Их специфика обусловлена особым статусом ЗАТО, являющихся научно-образовательно-инновационными комплексами,

где в локально ограниченном пространстве сосредоточен глобальный по ресурсам и технологиям научный потенциал. В то же время закрытость и обособленность не способствует гармоничному развитию и успешной самореализации личности молодого человека [3, с. 6].

Воспроизводственные процессы в ЗАТО носят локально замкнутый характер. Поэтому необходимо формирования качественной образовательной среды, позволяющей преодолеть излишнюю регламентацию жизнедеятельности в ЗАТО, компенсировать научно-техническую составляющую социально-гуманитарной, обеспечив гармоничное развитие личности, за счет обеспечения социального запроса населения и интересов детей.

Созданные искусственно, закрытые города, характеризуются не только особым статусом, но и специфической социальной системой. Особое режимное положение ведет к изоляции городского населения от окружающих территорий не только в географическом, но и в административном аспекте, формируя особенную ситуацию.

Исследование социальной специфики закрытых городов крайне проблематично вследствие недоступности информации, поэтому они мало изучены. Научные работы о закрытых городах имеют главным образом, экономическую направленность и мало описывают социальные процессы [2, с. 47].

К основным принципам развития образовательной среды в учреждениях дополнительного образования детей, учет которых необходим для организации процесса самореализации детей и подростков, относятся: принцип центрации на личности ребенка (ориентации на его интересы,

потребности и возможности, становления его как субъекта своей деятельности и жизнедеятельности в целом); принцип всеобщей талантливости и взаимного превосходства, согласно которому продвижение ребенка в развитии его творческого потенциала нужно определять на основе сравнения достигнутых результатов с его собственными результатами, а не с успехами других учащихся; принцип целостности, предполагающий гармоничное развитие всех личностных свойств обучаемых; принцип социальной направленности, означающий ориентацию на развитие социально адаптивной и в то же время социально автономной личности, готовой к активным социальным действиям по преобразованию окружающей среды; принцип культуросообразности, предполагающий введение ребенка в мир культуры и самоопределение в ней; принцип реализации личностно-деятельностного и субъектного подходов, согласно которым ведущим условием развития творческого потенциала обучаемых выступает их включение в разнообразные виды творческой деятельности, обеспечивается субъектная позиция воспитанника посредством самостоятельного и совместного определения и осознания мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии ее результатов, выстраивается система отношений педагогов с воспитанниками на основе открытости, доверия, диалога, создающих условия для самораскрытия и самореализации творческого потенциала учащихся [5, с. 8].

По данным ru.wikipedia.org число ЗАТО на 2013 год 44 и по данным переписи 2010 года там проживало 1252207 человек, это означает, что каждый 115-й россиянин живет в закрытом населенном пункте [7]

Литература:

1. Комаров А. Е. Управление развитием закрытого административно-территориального образования с использованием маркетингового механизма. — Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. Екатеринбург. 2006
2. Маслова А. Н. Организация центров региональной библиографии. — Спб. 2010
3. Пустынникова Л. В. Особенности социального развития молодежи в условиях закрытого административно-территориального образования. — Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Саранск. 2011
4. Степанов Ю.Н., Жмайло А.И. Кадровый потенциал закрытого города в условиях социально-экономической трансформации. Озерск. ИЦ ФГУП «ПО МАЯК» 2009
5. Фадеева А. П. Развитие образовательной среды учреждения дополнительного образования как условие творческой самореализации детей и подростков. — Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Ульяновск 2010.
6. <http://www.raduzhnyi-city.ru/> Официальный сайт ЗАТО г. Радужный Владимирской области
7. ru.wikipedia.org/ Свободная энциклопедия (интернет ресурс)

Эстетическое воспитание школьников

Мамедова Исмат Мамед гызы, кандидат педагогических наук, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

Проблема эстетического воспитания в школе это проблема современного мира вообще и молодежи в частности. Наше современное общество пресыщено различного рода источниками древнего и современного искусства, причем особой разницы между ними оно не замечает. Единственный критерий, которым сейчас определяется ценность какого-либо художественного произведения, является его цена на аукционах. Современной молодежи очень трудно оценить эстетическую красоту того или иного произведения, поскольку само понятие эстетики в современном мире утратило свое значение, уступив место практичности и доступности. Но, говоря это, ни в коем случае нельзя обобщать, нельзя говорить о том, что все общество больно. Есть и среди молодежи настоящие ценители прекрасного.

Поэтому главная задача, стоящая перед современной образовательной школой — воспитание гармонически развитой личности. В формировании гармонически развитой личности эстетическому воспитанию принадлежит значительная роль. В настоящее время важнейшая задача, значительное улучшение художественного образования и эстетического воспитания учащихся. Необходимо развивать чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить произведения искусства, памятники истории и архитектуры, красоту и богатство родной природы. Лучше использовать в этих целях возможности каждого учебного предмета, особенно литературы, музыки изобразительного искусства, трудового обучения, эстетики, имеющих большую познавательную и воспитательную силу.

Эстетическое воспитание — это воспитание способности восприятия и правильного понимания прекрасного в действительности и в искусстве, воспитание эстетических чувств, суждений, вкусов, а также способности и потребности участвовать в создании прекрасного в искусстве и в жизни. Прекрасное в действительности — источник прекрасного в искусстве. Гармонически развитый человек не может не стремиться жить и работать красиво.

Эстетическое воспитание, будучи частью идейно-нравственного, трудового и физического воспитания, направлено на всестороннее развитие нового человека, у которого интеллектуальное и физическое совершенство сочетается с высокой культурой чувств. Эстетическое отношение к миру — это, конечно, не только созерцание красоты, а, прежде всего, стремление к творчеству по законам красоты.

Эстетическое воспитание неразрывно связано с трудовым воспитанием. «Нельзя себе представить... трудовое воспитание без познания прекрасного в целях, содержании и процессе труда..., вместе с тем, нельзя себе

представить и эстетическое воспитание, оторванное от активной творческой деятельности и борьбы за достижение идеалов». Эстетический вкус выражает оценку действительности с позиции выработанных у человека представлений о прекрасном, безобразном, комическом, трагическом и т.д. Каждый человек должен воспитывать, обогащать, совершенствовать эстетический вкус.

Эстетическое воспитание предполагает формирование восприимчивости человека к искусству и прекрасному, существующему в творениях человека. К.Д. Ушинский писал, что в каждом предмете учебного цикла содержится эстетический элемент, и задача наставника состоит в том, чтобы довести его до ребенка. Задача школы — сформировать у ребенка эстетическое отношение к действительности, потребность в деятельности по законам прекрасного.

Результатом эстетического воспитания должно быть формирование у подрастающего поколения эстетического идеала. Эстетический идеал и эстетический вкус представляют собой устойчивые свойства личности, являются критериями эстетических оценок, именно с точки зрения этих свойств человек эстетически оценивает действительность. Школа, закладывая основы формирования личности ребенка, воспитывает из них не только сознательных граждан и хороших специалистов, но и людей с развитым эстетическим вкусом. Склонность к эстетическому восприятию действительности у детей проявляется довольно рано. В.А. Сухомлинский писал, что «ребенок по своей природе — пылкий исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и в игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям».

Эстетическое воспитание ребенка начинается в семье. Если родители с малых лет не привили ребенку тягу к прекрасному, то из него вырастет равнодушная и циничная личность. Однако прививание любви к искусству на самом деле не такое уж сложное занятие, как может показаться на первый взгляд. Просто этот порыв должен исходить от самих учеников. Как этого добиться? Без самосознания, без самовоспитания процесс эстетического воспитания малоэффективен. Необходимо, чтобы человек сам ощутил в себе потребность в эстетике.

Недостаток культуры, недостаточное эстетическое воспитание это большое упущение педагогов, которые скрывают от своих учеников настоящую красоту. Если, например, кабинет литературы украсить цитатами великих поэтов-классиков, кабинет географии фотографиями красивых пейзажей, кабинет истории фотографиями картин старины, то школьники рано или поздно

начнут вчитываться и вглядываться в то, что их окружает. Соответственно и научатся ценить искусство со временем.

Наши дети — это наше будущее. Эта простая аксиома известна практически всем, поскольку от наших детей и внуков будет во многом зависеть наше обеспечение в зрелом возрасте. Более того, от правильного воспитания зависит еще и общий уровень культурного развития нашей страны, который, к сожалению, в последнее время неумолимо сказывается вниз. По этой причине эстетическое воспитание школьников еще с начальных классов приобретает важнейшее значение не только для общества, но и для государства в целом.

Само понятие «воспитание» представляет собой планомерное привитие ребенку определенных ценностей, взглядов и культурных аспектов, благодаря которым маленький человек сможет правильно воспринимать окружающий мир, а также реализовать весь свой потенциал. Именно на это направлены усилия всего министерства образования, которое курирует основные аспекты развития молодого поколения, начиная с ясельных групп детского сада и заканчивая молодыми аспирантами научных и технологических ВУЗов.

Нужно также понимать, что эстетическое воспитание школьников подразумевает под собой следующие составляющие:

- чувственно-эмоциональную отзывчивость на различные аспекты человеческого бытия: комическое и трагическое, героическое и пошлое, возвышенное и низменное и так далее;

- знание и правильное понимание сущности эстетики, как в искусстве, так и в окружающем нас мире;

- умение и потребность строить жизнь по законам нравственной чистоты и порядочности.

Важнейшим мотивом приобщения современного ребенка к прекрасному является наблюдение за красивыми пейзажами, переживание эстетически значимых ландшафтов, а также объектов живой и неживой природы. Благодаря этому ребенок начинает понимать значение самой жизни и важные гуманистические аспекты. Эстетическое воспитание младших школьников в обязательном порядке предусматривает посещение краеведческих и художественных музеев, выставок скульптур и различных миниатюр. Вследствие всего этого дети учатся не только ценить прекрасное, но и творить что-либо своими руками. По этой причине во всех детских садах и кружках существуют выставки художественной самодеятельности, на которых представлено то, что дети сделали собственными руками.

В заключение следует еще раз подчеркнуть, что эстетическое воспитание детей является первостепенной задачей не только для государственной системы образования, но в первую очередь для родителей, которые хотят вырастить из своего ребенка полноценную личность.

Эстетическое воспитание школьников включает множество моментов и в него входит и развитие эстетиче-

ского вкуса. Такое воспитание включает не только развитие любви к прекрасному, но и формирование навыков образцового поведения и доброжелательного отношения ко всем окружающим.

Заданием любого педагога и воспитателя является развитие творческих и эстетических навыков, а также художественного вкуса ребенка школьного возраста. Эстетическое воспитание влияет не только на ум и способности ученика, но и формирует полное восприятие мира маленького человека.

Эстетическое воспитание способствует обогащению эмоциональной сферы личности и обогащению чувственного опыта. Оно повышает познавательную активность, влияет на познание нравственной стороны окружающего мира и даже оказывает действие на физическое развитие ребенка.

Задачи эстетического воспитания школьников можно разделить на 2 группы: К первой группе относятся задачи, направленные на формирование эстетического вкуса детей и отношения к окружающему миру. Развивается умение чувствовать и видеть красоту в окружающем мире: в природе, искусстве, поступках и людях. Воспитывается художественный вкус и потребность в прекрасном.

Вторая группа задач формирует художественные умения в различных искусствах: дети учатся рисовать и лепить, конструировать и создавать различные поделки, петь и танцевать, развивают свое словесное творчество.

Обе группы задач дают положительный результат лишь при условии тесного взаимодействия в процессе реализации.

Формы эстетического воспитания могут быть самыми различными и делятся на те, которые используются во время уроков и те, что применяются во внеурочное время:

- эстетическое воспитание путем общения с природой. Это могут быть экскурсии в парк или лес, походы, экологические игры и различные развлечения. Затем дети могут описывать увиденное в сочинениях или выражать приобретенный опыт в виде рисунков.

- эстетика в физической культуре. К примеру, организация спортивных мероприятий, праздников и конкурсов.

- эстетическое воспитание через искусство. Походы школьников в музеи и театры, литературные встречи и музыкальные вечера, детские конкурсы и викторины. Можно организовать встречу детей с писателями, актерами или певцами, а также проводить литературные обсуждения.

- эстетика работы заключается в оформлении рабочего места, сооружении рабочего инвентаря и т. д.

Задача современного педагога состоит в том, чтобы донести до молодого поколения, какими именно критериями следует руководствоваться для определения культурной и эстетической ценности того или иного произведения искусства. И задача эта не только педагогов, но и всего педагогического коллектива в целом.

Литература:

1. Касумзаде Ф. Ф. Воспитание Эстетического вкуса. Баку, 1991
2. Мустафаев М. Эстетическое воспитание в школе. Баку, 1992
3. Мамедов З. И. Эстетика и воспитание нового человека. Баку, 1988
4. Подласый И. П. Педагогика. Москва, 1999
5. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. Москва, 2000

Выявление условий здоровьесберегающей деятельности студентов-первокурсников педагогического вуза

Мануйлова Гульшат Римовна, кандидат медицинских наук, доцент,

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа), кафедра охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности

В последние годы наблюдается негативная динамика состояния здоровья населения, особенно учащейся молодежи [3]. Выявление факторов риска и создание благоприятных условий для реализации принципов социальной программы здорового образа жизни на учебных местах должны способствовать повышению уровня здоровья в студенческих коллективах.

Здоровый образ жизни является неотъемлемой чертой человеческой цивилизации. Ведь он помогает человеку учиться, работать, совершенствовать мир вокруг себя; отдыхать и укреплять, восстанавливать и оздоравливать свой организм; совершенствовать и развивать свои физические возможности и качества. Как модель поведения ЗОЖ не возникает сам собой, а формируется с ранних лет. В контексте этого, одной из приоритетных задач высшей школы становится задача поддержания у студентов позитивного отношения к здоровому образу жизни.

В современных условиях большое значение придается личной оценке своего состояния здоровья, которая позволяет более точно интерпретировать роль условий жизни, работы, учебы и влияние заболевания на качество жизни данного человека. С целью изучения образа жизни и здоровья студентов нами было проведено социальное гигиеническое исследование здоровья и образа жизни первокурсников Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

Для оценки состояния здоровья, образа жизни, факторов, влияющих на их формирование, было проведено анонимное анкетирование. Из 76 опрошенных нами студентов 25 (32,9%) юношей и 51 (67,1%) девушка. Средний возраст студентов составил 19 лет.

Среди опрошенных студентов оценивают свой образ жизни, как здоровый 39,5%, 21% — как нездоровый. У остальных (32,9%) этот вопрос вызвал затруднение в ответе.

Большие учебные нагрузки, «сидячий» образ жизни, неполноценное питание, наряду с вредными привычками

и недостатком двигательной активности, ведут к увеличению заболеваемости среди молодых людей и, как следствие, к снижению уровня здоровья. В этой связи большой интерес представляет система физических упражнений — аэробика, фитнес и др., и в особенности метод контроля состояния организма, при помощи которого осуществляется обратная связь в ответных реакциях организма на положительные и отрицательные воздействия. Для этого должны быть разработаны простые и доступные инструментальные и неинструментальные способы быстрой оценки и самооценки состояния организма. Пользуясь ими, студенты смогли бы воочию убедиться, к чему приводит неправильный и что даёт правильный образ жизни [8].

По нашим данным большинство опрошенных респондентов (84,2%) посещают уроки физкультуры, 5,3% освобождены по медицинским показаниям.

Соблюдение режима дня также является одним из элементов здорового образа жизни.

Данные же нашего опроса свидетельствуют, что лишь каждый пятнадцатый студент (6,6%) соблюдает режим дня, не соблюдает 18,4%, стараются по возможности его придерживаться 46%.

На недостаточную продолжительность своего ночного сна указали 46% опрошенных. Только 18,4% считают свой ночной сон достаточным.

Внеучебная жизнедеятельность современного студента педагогического вуза отличается большим разнообразием. В это время можно отчетливо увидеть, как проявляется восстановительно-оздоровительная, созидательно-преобразующая и развивающая — поддерживающая функции здорового образа жизни [1]. Занятое время студента не должно быть бесконечным, поскольку основная цель заключается в том, чтобы в сжатые и разумные сроки проделать неотложные и жизненно важные задачи, а дальше у студента может остаться немного свободного времени, которые он может потратить по своему усмотрению. По тому, как человек тратит своё свободное

время, можно судить о том, ведёт ли он здоровый образ жизни или нет.

В качестве основных форм организации досуга студенты предпочитают занятие любимым делом (32,9%), просмотр телепередач (17,1%), чтение книг (17,1%).

Важным и обязательным условием естественного здорового образа жизни студента, как и для любого другого человека, является добровольный отказ от вредных привычек, таких как пьянство, табакокурение, наркомания и токсикомания.

Из опрошенных нами студентов регулярно курили 2,6%, эпизодически — 6,6%, не курили и не курят (57,8%), курили, но бросили (17,1%).

Настораживает тот факт, что среди опрошенных нами студентов есть те, которые пробовали наркотики, их процент составляет 1,3%, 82,9% не употребляли наркотики никогда, однако 15,8% воздержались от ответа на данный вопрос.

Ежемесячно (17,1%), а некоторые студенты и еженедельно употребляют спиртные напитки, отдавая предпочтение вину (29%) и пиву (18,4%). На употребление алкоголя «по праздникам» указали 47,3% опрошенных, 7,9% выпивают «за компанию», 6,6% студентов употребляют алкоголь как средство от депрессии. Только 23,7% респондентов признались, что ведут трезвый образ жизни, что возможно трактовать как попытку приукрасить себя, представить более взрослым, который уже всё попробовал: и пить и курить [7].

Более половины студентов (56,6%) отрицательно относятся к вступлению в брак в студенческие годы и к рождению детей в этот период (59,2%).

Как идеальное количество детей в семье большинство студентов называют двух (44,7%) и трех (35,2%) детей. Сами же студенты предполагают ограничиться рождением двух детей — 46%, одним ребенком — 10,5%, трех детей

28,9%, четырех и более — 2,6%. Наши данные подтверждают тот факт, что современная молодежь имеет достаточно низкие репродуктивные установки и крайне низкий уровень репродуктивного потенциала, что позволяет сделать неутешительный прогноз в отношении рождаемости и демографической обстановки в обществе в целом.

Практически треть (36,8%) респондентов оценивают свое здоровье как удовлетворительное, как хорошее — 35,5% и очень хорошее — 11,8%.

Более половины первокурсников (52,6%) занимаются самолечением. Среди проблем студентов можно выделить: материальные проблемы (35,5%), проблемы с учебой (21%), со здоровьем (14,5%), с трудоустройством (3,9%).

В наших исследованиях было установлено, что в педагогическом вузе, большую часть знаний о здоровье, методах его сохранения и укрепления студенты (58%) получают путем самообразования [4,11].

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что здоровый образ жизни обусловлен личностно-мотивационными особенностями, возможностями и склонностями человека. Основными методами педагогической практики здоровьесбережения могут стать методы выявления, анализа и формирования ценностных ориентаций [9,10]. Мы полагаем, что проблема может быть решена в педагогическом вузе за счет комплекса мероприятий, направленных на изменение существующих форм подготовки учителя, создания новых программ обучения, имеющих здоровьесберегающую направленность, иного структурирования учебной информации, возможности применения [2,6]. Умение осуществлять личностно ориентированное здоровьесберегающее сопровождение образовательного процесса несомненно оказывает существенную помощь в работе будущего педагога по здоровьесформирующей ориентации учащихся.

Литература:

1. Борисов А. А. Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст] / А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 507–509.
2. Борисов А. А. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст] / А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — №6. — С. 375–377.
3. Мухаметова Г.Р. Медико-социальные проблемы образа жизни и здоровья студентов — будущих педагогов: Автореф. канд. пед. наук. — Казань, 2005. — 24 с.
4. Сыромятникова Л.И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности [Текст] // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — №98. — С. 201–204.
5. Сыромятникова Л.И. Концептуальный подход преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст] / Л.И.Сыромятникова, М.Г.Романцов, И.К.Шац // Профилактическая и клиническая медицина. — 2009. — №1. — с. 195–197.
6. Сыромятникова Л.И. Формирование медико-валеологической компетентности будущих специалистов безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: Автореф. канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2009. — 24 с.
7. Сыромятникова Л.И. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст] / Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 660–662.

8. Сыромятникова Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников [Текст] / Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 494–496.
9. Сыромятникова Л.И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете [Текст] / Л.И.Сыромятникова, Ю.К. Бахтин, Л.П. Макарова, В.П. Соломин // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — с. 372–375.
10. Сыромятникова Л. И. Педагогический подход к медико-валеологическому образованию будущих специалистов безопасности жизнедеятельности / Л.И. Сыромятникова, Л.П. Макарова, Л.Г. Буйнов // Наука и образование в жизни современного общества: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 29 ноября 2013 г. В 18 ч. Часть 17; Министерство обр. и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-наука-общество», 2013. — С. 157–159.
11. Хуснутдинова З.А. Образ жизни и здоровье студентов — будущих педагогов / З.А. Хуснутдинова, Г.Р. Мухаметова, С.Н. Горбушина // Российская академия медицинских наук. Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья. — 2003. — № 13. — С. 25–31.

Современные педагогические технологии как средство интенсификации учебного процесса в высшей школе

Митина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Нуржанова Тамара Токисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

Использование современных педагогических технологий в учебном процессе вуза создает совершенно новые возможности реализации дидактических принципов индивидуализации и дифференциации обучения, положительно влияет на развитие познавательной деятельности студентов, их творческой активности, сознательности, реализует условия перехода от обучения к самообучению, является средством интенсификации учебного процесса.

Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан предполагает переориентацию вузов на подготовку самостоятельно мыслящих учителей, способных к постановке целей, анализу педагогических ситуаций, проектированию и реализации учебного процесса, созданию доброжелательной атмосферы в классе и умеющих отслеживать и оценивать результаты своей деятельности [1].

Эффективность использования педагогических технологий в образовательном процессе средней и высшей школы подтверждена исследовательскими работами ряда авторов: Г.К. Селевко, В.И. Андреева, В.П. Беспалько, М.В. Кларина, В.Ю. Питкова, В.А. Слостенина, Н.Е. Щурковой и др.

В понимании термина «педагогическая технология» до сих пор нет определенности. В педагогической литературе существует более трехсот определений данного понятия. Такое разнообразие трактовок педагогической технологии не случайно, поскольку каждый автор исходит из определенного концептуального подхода к пониманию сущности технологии вообще.

Так, Г.К. Селевко считает, что педагогической технологией является продуманная во всех деталях модель педагогической деятельности, включающей в себя проектирование, организацию и проведение учебного процесса

с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [2].

В.А. Слостенин, Л.С. Подымова считают, что ценность человека определяется его уникальностью, творчеством [3]. В развитии и совершенствовании творческого потенциала выпускника вуза, будущего специалиста важную роль играет уровень современного преподавания в высшем учебном заведении. Выработка у студента креативного стиля мышления, умения анализировать, сопоставлять факты и явления, принимать функционально-грамотное решение-задача, которая становится приоритетной в вузовском преподавании.

В преподавании дисциплин психолого-педагогического и музыкально-теоретического циклов на факультете педагогики и психологии и факультете культуры и искусства используются такие педагогические технологии, как проблемное изложение лекционного материала, эвристический метод проведения практических, лабораторных занятий, организационно-деятельностные, проблемно-ориентированные, деловые и ролевые игры, имитирующие элементы будущей профессиональной деятельности. Использование таких методов позволяет моделировать различные учебные ситуации, в том числе и профессиональные, что приближает учебный процесс к реальной жизни. Изменение технологии педагогического взаимодействия, когда преподаватель становится не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, преподаватель не только конструирует содержание дисциплины, но и проектирует процесс обучения в соответствии с программой и профессионально-педагогическими задачами.

Так, например, в процессе изучения дисциплины «Теория и методика воспитательной работы» нами используются деловые игры и технология работы над проектом. На наш взгляд, технологию проектов необходимо рассматривать в сочетании с традиционными методами обучения не в качестве метода, заменяющего сложившуюся систему, а в качестве дополняющего ее элемента в организации самостоятельной работы студента. Так, на начальной стадии изучения курса студентам дается домашнее задание составить разработки внеклассных мероприятий, в которых зачастую:

1) цель и задачи не различаются и не конкретизируются;

2) не учитываются особенности коллектива класса;

3) в результате студент составляет формальные разработки и зачастую не может сделать анализ мероприятия.

Следовательно, можно выделить необходимые интегральные воспитательные умения, необходимые для будущего учителя, ориентированного на гуманистическое взаимодействие со школьниками. Они включены в разработанную Л. М. Петровой модель воспитательных умений, состоящую из четырех блоков:

— 1-й блок — аналитические умения: анализ причин неудач в воспитательной деятельности; анализ воспитательных ситуаций; анализ проведенного воспитательного мероприятия;

— 2-й блок — умения целеполагания: планирование воспитательной работы в классе; постановка целей и задач воспитания; выбор средств для реализации целей и задач; разработка внеклассных мероприятий; прогнозирование развития учащихся;

— 3-й блок — умения организации воспитательного процесса: изучение личности ребенка; выявление уровня развития микроколлектива и коллектива класса в целом; выявление позиции каждого ребенка в социальной структуре класса; управление взаимодействием детей с учителем; управление взаимоотношениями в родителях.

— 4-й блок — умения оценки результатов воспитательного процесса: оценка индивидуальной и групповой деятельности школьников; оценка изменений в личности ребенка (прирост личностных качеств).

Полученные группы умений могут рассматриваться как некая модель воспитательных умений будущих учителей педагогических специальностей.

В процессе изучения курса «Теория и методика воспитательной работы», нами используется также технология работы над проектом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Наряду с вышеизложенным, студенты принимают участие в проведении деловой игры «Модель формирования личности школьника».

Цель игры — формирование следующих умений: анализировать представленный материал, включающий

индивидуальные данные на школьника; использовать в составлении проектов и программ психолого-педагогической литературы; использовать результаты анализа и данных психолого-педагогических источников для составления и защиты индивидуальных проектов; сотрудничать с коллегами по игре и принимать коллективные педагогические решения.

В основу технологии проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект» его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Основные требования к использованию технологии проектов сводятся к следующему:

— наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы или задачи;

— практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

— самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся;

— структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;

— использование исследовательских методов.

Проблематизация является первым этапом работы над проектом — необходимо оценить имеющиеся обстоятельства и сформулировать проблему. На этом этапе возникает первичный мотив к деятельности, так как наличие проблемы порождает ощущение дисгармонии и вызывает стремление ее преодолеть. Возникает своеобразное «присвоение» проблемы. На этапе целеполагания проблема преобразуется в личностно значимую цель, что еще больше укрепляет мотив к деятельности.

Планирование — важнейший этап работы над проектом, в результате которого ясные очертания приобретает не только отдаленная цель, но и ближайшие шаги. В этот период энтузиазм и ощущение новизны и значимости предстоящей работы притупляется, что может несколько снизить мотив к деятельности. Реализация имеющегося плана — следующий этап проектного цикла. *Рефлексия* — этап осмысления, анализа допущенных ошибок, попыток увидеть перспективу работы, оценки своих достижений, чувств, эмоций и личностных изменений, возникших в ходе и по окончании работы.

Так, например, студенты первого курса работали над конкурсом Альтер-проектов «Модель формирующейся личности школьника». Студенты получают задания и пакет документов. В ходе выполнения проекта 2–3 студента создали творческую группу, которая выбирала одного ученика и с учетом его поведения подбирала как можно больше вариантов их воспитания. За каждый вариант начисляется по одному баллу. За предложения луч-

шего варианта воспитания со стороны других студентов им начисляется по одному баллу. Варианты воспитания оформляются в письменном виде и излагаются в устной форме.

Преподаватель выступает в качестве консультанта, корректирует, предлагает идеи, помогает прогнозировать результат. Завершающим этапом является представление отчета и оценка. Отчетом могут быть: устный доклад, содоклады, письменный отчет и т.д. Студенты участвуют и в оценке, определении рейтинга участников проекта. В результате студенты должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Результаты выполненных проектов должны быть материальными, то есть надлежащим образом оформлены (альбом, музыкальный анализ, реферат и др.) Таким образом, в основе технологии проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Критическое мышление — это способность ставить новые вопросы, выработать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения. Развитие данного вида мышления посредством интерактивного включения студентов в образовательный процесс и является целью следующей рассматриваемой технологии.

Технология развития критического мышления имеет свои особенности, а именно: акцент на самостоятельность студентов в учебном процессе; поиск аргументов для решения проблемы; принятие сведений на веру; поиск аргументированных ответов происходит на основе рефлексии, выявления неизвестного; необходимо создание условий для сотрудничества и партнерства в процессе целенаправленной деятельности. Технология состоит из нескольких фаз, а именно: 1) вызов (то, что воспитанник уже знает по теме); 2) осмысление (что узнал); 3) рефлексия (отбор информации).

Выделим основные приемы, входящие в вышеуказанные фазы технологии: 1 фаза: кластер, индивидуальная «мозговая атака», групповая «мозговая атака»; 2 фаза: инсерт (работа с информацией с разметкой, маркировка текста с его разметкой), чтение с остановками, перекрестная дискуссия, ЗХУ (знаю, хочу узнать, узнал, т.е. приведение информации в логический порядок, его цель — систематизация знаний по теме); 3 фаза: кластер («информационный гроздь», прием графической систематизации материала), эссе, синквейн (стихотворение из пяти строк, цель которого — синтезировать, обобщить информацию по теме). Это быстрый способ подведения итога по теме, рефлексия, способ резюмирования полученной информации и изложения сложных идей, чувств и представлений в нескольких словах.

В основе данной технологии лежит развитие познавательных интересов студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться

в информационном пространстве, развитие критического мышления. Технология проектов всегда ориентирована на самостоятельную деятельность студентов — индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. На занятиях психолого-педагогического и музыкально-теоретического циклов нами также используется технология портфолио.

В зарубежной традиции «портфолио» определяется как коллекция работ и результатов обучающегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях. Данная технология дополняет традиционные контрольно-оценочные средства, направленные, как правило, на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений. Технология портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разнообразных видах деятельности — учебной, творческой, музыкально-исполнительской, коммуникативной и др. и является важным элементом деятельностного подхода к образованию. Введение портфолио позволило нам повысить образовательную активность студентов-музыкантов, уровень осознания ими своих целей и возможностей.

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию студентов; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности будущих специалистов. Описанные особенности портфолио делают его перспективной формой представления индивидуальной направленности учебных достижений конкретного студента, отвечающей задачам его профессиональной подготовки. При этом все виды деятельности основываются на принципах единства познавательной деятельности и общения, когда взаимодействие ведется на субъект-субъектном уровне, а структурирование материала через систему задач позволяет использовать формы совместной деятельности: «студент-преподаватель», «студент-группа», «студент-мини-группа», «студент-преподаватель» и др., когда в основу учебного процесса ставится личная деятельность студента в коллективной.

Следовательно, внедрение современных педагогических технологий способствует тому, что в деятельности студента происходят изменения в плане перехода от учения, как функции запоминания, к учению — как интенсивной интеллектуальной деятельности, позволяющей использовать усвоенное.

Использование современных педагогических технологий в учебном процессе вуза создает совершенно новые возможности реализации дидактических принципов индивидуализации и дифференциации обучения, положительно влияет на развитие познавательной деятельности студентов, их творческой активности, сознательности, реализует условия перехода от обучения к самообразованию.

Литература:

1. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Педагогика, 1980. — 146 с.
3. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности. // Педагогическое образование и наука, № 1, 2006, с. 32–37.

Международное сотрудничество как условие повышения качества высшего образования в Казахстане

Митина Наталья Александровна кандидат педагогических наук, доцент
Жетысуский государственный университет имени И.Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

Интеграционные процессы, происходящие в мировом сообществе во всех сферах человеческой деятельности, затронули также систему высшего образования. Формируется единое мировое образовательное пространство, выражающееся, прежде всего, в гармонизации образовательных стандартов, учебных планов специальностей вузов в разных странах. Открытое образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов и сотрудничества преподавателей университетов разных стран.

Вхождение Казахстана в мировое образовательное пространство ставит страну перед необходимостью разработки стратегического плана развития сотрудничества в сфере высшего и послевузовского образования. Это связано с переходом на новую модель национальной системы образования, которая учитывает богатый опыт и достижения советской системы высшего профессионального образования, а также общемировые тенденции его развития. В последние два десятилетия Казахстан активизировал международное сотрудничество в сфере высшего образования. Интеграция системы высшего образования страны в мировое образовательное пространство — один из долговременных стратегических приоритетов республики.

Как отметил президент страны Н. А. Назарбаев в Послании народу Казахстана: «мы вполне можем активно участвовать в масштабных международных научно-исследовательских проектах. Это даст нам возможность интегрировать усилия наших ученых с зарубежным научно-исследовательским сообществом по стратегическим инновационным направлениям. Наша цель — стать частью глобальной технологической революции. Качество высшего образования должно отвечать самым высоким международным требованиям» [1]. Президент страны Н. А. Назарбаев поставил достаточно высокую планку перед национальным образованием. Образование должно стать конкурентоспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской высшей школы могли легко продолжить послевузовское образо-

вание в зарубежных вузах. В нашем государстве руководством страны определена четкая позиция по вопросам развития высшего образования — достижение высоких европейских стандартов. Как показывает мировая практика, одним из ключевых инструментов повышения качества образования является международное сотрудничество.

Согласно Закону Республики Казахстан «порядок осуществления международного сотрудничества организациями образования Республики Казахстан устанавливается уполномоченным органом в области образования» [2].

В соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании» утверждены «Правила организации международного сотрудничества». Согласно этим правилам, в целях реализации международного сотрудничества для организаций образования определен ряд приоритетных задач:

- подготовка перспективного плана развития международного сотрудничества в области образования;
- сбор информации, изучение и составление аналитических материалов об основных мировых тенденциях развития образования;
- разработка, заключение и реализация соглашений о сотрудничестве в области образования с зарубежными партнерами;
- проведение сравнительного анализа отечественной системы образования с системами образования наиболее развитых стран мира всех уровней образовательного процесса и всех специальностей;
- подготовка предложений по составлению ежегодного реестра приоритетных специальностей, обучение по которым целесообразно за рубежом;
- создание условий для свободного владения иностранными языками всех выпускников организаций образования [3].

В 2010 году Казахстан стал страной, которую признает мировое сообщество. Ярким свидетельством этому является присоединение Казахстана к Болонской декларации.

Казахстан стал 47 страной-членом Болонского процесса. Граждане Казахстана обучаются в 35 странах мира, и география сотрудничества в области образования и науки с каждым годом расширяется. Их обучение за рубежом идет по следующим основным направлениям: международные образовательные обмены; стипендии Правительств иностранных государств и международных организаций; в частном порядке; по международной стипендии Президента РК «Болашак». «На сегодняшний день за рубежом обучаются около 19 тысяч граждан Казахстана, в том числе около 16,4 тысяч (86%) — в вузах Российской Федерации» [4].

В Казахстане работают совместные международные университеты: Казахстанско-Британский технический университет; Казахстанско-Турецкий университет им. Яссави, Казахстанско-Немецкий университет, Казахстанско-Американский свободный университет, Казахстанско-Российский университет. Результативно сотрудничество в рамках программы «ТАСИС» и «ТЕМПУС» Евросоюза, направленной на установление академических связей между университетами Казахстана и стран Европейского сотрудничества. Продолжается плодотворное сотрудничество в области образования с ЮНЕСКО. Укрепляются позиции казахстанской науки в рамках общего научно-технологического пространства государств — участников СНГ, развивается сотрудничество с государствами Центральной Азии в области новых технологий, системных технологических исследований и проектного анализа.

Международное сотрудничество является мощным рычагом развития мировой системы образования и решает ряд актуальных задач, таких как:

- укрепление международной солидарности и партнерства в сфере высшего образования;
- выравнивание уровней подготовки специалистов разных стран;
- координация деятельности высших образовательных учреждений;
- повышение качества высшего образования.

Анализ сложившейся ситуации позволил сделать вывод, что эффективность международного сотрудничества зависит от реализации следующих условий:

- планирование и реализация мероприятий по развитию международного сотрудничества в области обучения;
- повышения квалификации педагогических и научных работников, академической мобильности студентов и преподавателей;
- обеспечение допуска студентов к занятиям в вузе другой страны без сдачи промежуточных и дополнительных экзаменов;
- разработке образовательных программ совместно с зарубежными вузами-партнерами;
- обеспечение преподавателям, занимающимся научными исследованиями, преподавание и стажировку в европейском регионе.

— обобщение и анализ результатов международного сотрудничества.

Международное сотрудничество является неотъемлемой частью деятельности Жетысуского государственного университета имени И. Жансугурова, как одного из ведущих вузов республики, и важным инструментом в обеспечении качества образования в соответствии с международными стандартами. Интенсивные международные контакты и поддержка со стороны ряда международных организаций сыграли значительную роль в обеспечении учебного процесса современными программами, отвечающими стандартам качества ведущих зарубежных университетов.

Международная деятельность нашего университета направлена на повышение положения ЖГУ в системе высшего образования Республики Казахстан и дальнейшую интеграцию в мировое образовательное и научное сообщество. Международная деятельность Жетысуского государственного университета им. И.Жансугурова осуществляется по следующим основным направлениям:

- международное сотрудничество с зарубежными университетами и организациями, создание совместных образовательных программ;
- международная аккредитация образовательных программ университета;
- мобильность студентов и преподавательского состава;
- участие в международных рейтингах университетов.

Работа по международному сотрудничеству с зарубежными университетами и организациями осуществляется в рамках программ сотрудничества с ведущими зарубежными университетами, реализации международных образовательных программ и проектов, осуществления совместной научно-исследовательской деятельности, организации научно-практических семинаров и конференций, обмена преподавательскими кадрами и развития студенческой мобильности. ЖГУ поддерживает устойчивые связи со многими зарубежными университетами и международными организациями.

Студенты и профессорско-преподавательский состав университета активно вовлечены в программы повышения квалификации, переподготовки и стажировки в зарубежных образовательных и научных учреждениях на основе межвузовских соглашений о сотрудничестве с зарубежными партнерами, межгосударственных соглашений. Одним из ключевых направлений межвузовского сотрудничества является разработка и реализация совместных программ, направленных на предоставление студентам возможности обучения в зарубежных вузах и получение двух дипломов — ЖГУ и диплома зарубежного университета-партнера.

Выполнение задач по обеспечению конкурентоспособности высшего образования и признанию казахстанского образования мировым сообществом определили стремление Жетысуского государственного университета к получению свидетельств качества образовательных услуг через прохождение международной аккредитации.

Укрепление международной солидарности и партнерства в сфере высшего образования осуществляется в университете также через мобильность студентов и преподавателей. Академическая мобильность предоставляет возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала «перемещаться» из одного вуза в другой с целью обмена опытом, преодоления национальной замкнутости и приобретения общеевропейской перспективы. В нашем университете полностью внедрена кредитная технология обучения, сделавшая возможным процесс академической свободы обучающихся. Данная обучающая технология, в свою очередь, приводит к более эффективной подготовке специалистов, необходимых рынку труда. Мобильность студентов университета стимулируется различными государственными, региональными и вузовскими программами. Так, международная стипендия президента «Болашак» предоставила возможность студентам и преподавателям ЖГУ получить послевузовское образование в лучших вузах за рубежом.

По мнению ректора ЖГУ им. И. Жансугурова, доктора юридических наук, профессора А. Е. Бектурганова: «Мобильность преподавательского состава можно считать

второй по важности формой интернационализации высшего образования, которая в настоящее время также активно развивается в нашем университете» [5, с. 27].

Для академической мобильности студентов и преподавателей необходимо углубленное изучение иностранных языков. С этой целью в университете постоянно действуют бесплатные курсы английского языка для студентов и преподавателей разных уровней подготовки. Сформированы полиязычные группы студентов, в которых базовые дисциплины преподаются на английском языке. Внедрение в учебно-педагогический процесс университета обучения на трех языках — это, безусловно, значительный шаг вперед в направлении реализации Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года, одной из базовых компетенций которой являются трех язычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность.

Итак, международное сотрудничество в области образования обеспечит высшей школе Казахстана вхождение в международное образовательное пространство и предоставит новые возможности для продвижения казахстанского образования на международной арене.

Литература:

1. Назарбаев Н. А. // Послание Президента Республики Казахстан — лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана стратегия «Казахстан — 2050», от 14.12. 2012.
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании».
3. Правила организации международного сотрудничества в области образования <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V070005106>
4. <http://www.edu.gov.kz/index.php?id=293>
5. Бектурганов А. Е. Интернационализация образовательной деятельности Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова // Материалы Международного семинара «Академическая мобильность в контексте Болонского процесса» — Талдыкорган, 2010. — с. 26–29.

Перспективы дистанционного образования

Набиев Иномжон Махаматауп угли, студент

Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Одним из перспективных способов получения образования в наше время является обучение дистанционно, с помощью возможностей, которые предоставляют современные телекоммуникационные технологии и, в частности, сеть Интернет. Первые опыты использования телекоммуникаций в практике уже тогда определили место дистанционному обучению, остающееся таковым и поныне: это дополнительное, то есть не базовое образование. Обычные же занятия как шли очно, так и идут до сих пор, несмотря на взрывное развитие телекоммуникационных и информационных технологий.

Эффективность дистанционного обучения определяется заложенным в него педагогическим смыслом, среди

толкований которого следует выделить два существенно разного подхода. Первый, достаточно распространенный сегодня, подразумевает под дистанционным обучением обмен информацией между педагогом и студентом. Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащиеся не приобретают и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется.

При втором подходе доминантой дистанционного обучения выступает личная продуктивная деятельность студентов, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность взаимодействия субъектов об-

разования и продуктивность учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Обучение происходит синхронно в реальном времени (чат, видеосвязь, общие для удаленных учеников и педагога «виртуальные доски» с графикой и т.п.), а также асинхронно (телеконференции на основе электронной почты). Личностный, креативный телекоммуникативный характер образования — основные черты дистанционного обучения данного типа, а его цель — творческое самовыражение удаленного ученика. Дистанционное обучение тесно связано с интернет-образованием, но не тождественно ему и с точки зрения понятий второе является видовым отличием первого, более строго регламентирующим технологическую специфику обучения с использованием глобальных ресурсов. Интернет-обучение необязательно предполагает удаленность преподавателя и студентов. Например, все они могут заниматься в компьютерном классе, подключенном к Сети.

В настоящее время организационные и педагогические возможности дистанционного обучения реализуются с помощью практически всех доступных телекоммуникационных сервисов, таких как электронная почта, тематические списки рассылки, электронные журналы, конференции Usenet, чат, ICQ, веб-конференции, доски объявлений и т.п. На данный момент, с учетом сложившейся ситуации, среди всего множества сервисов самым эффективным в дистанционном обучении является электронная почта. Поэтому наиболее интенсивная разработка и развитие новых педагогических технологий происходит именно на базе электронной почты, что важнее, чем пока малоуспешные попытки внедрения более «продвинутых» средств типа видео- и ТВ-технологий. Кроме общедоступных средств существует и большое количество специального программного обеспечения, позволяющего комплексно решать многие организационные и педагогические задачи дистанционного обучения. К примеру, система видеоконференцсвязи ClassPoint. Преподаватель видит одновременно до 12 видеозображений удаленных от него учеников и может позволить ученикам видеть столько же. Каждый из удаленных участников может говорить и его будут слышать во всем «классе». Ученики принимают участие в совместной голосовой дискуссии, до четырех участников могут говорить одновременно. Педагог проводит занятия через Интернет, объясняет материал на общей «классной доске». Текстовый чат используется учителем для общей беседы с учениками или для конфиденциальной с одним из них, а также для открытого обсуждения. Так называемый «центр внимания» позволяет преподавателю «вызвать» одного или нескольких студентов для ответа, а студентам — попросить преподавателя вызвать их. Могут запрашивать у преподавателя «центр внимания», при этом они указывают необязательный статус запроса (срочно, не срочно и т.д.).

Преподаватель, видя запросы всех студентов, отслеживает их активность и т.д. На базе перечисленных телекоммуникационных и информационных средств возможно применение различных педагогических форм деятельности. Например, дистанционные деловые игры, лабораторные работы и практикумы, виртуальное посещение недоступных объектов, виртуальные экскурсии, компьютерная переписка школьников, а также педагогов друг с другом, выпуск электронных бюллетеней и многое другое. Эти средства могут работать как по отдельности, так и в комплексе. Например, ученикам предлагается лекционный материал, в котором ставится образовательная проблема. Каждый студент решает её, а результаты рассылает всем однокурсникам. Эти решения сопоставляются и обсуждаются с помощью электронной почты; студентам обмениваются вопросами, мнениями, рецензиями.

Педагог обеспечивает студентам возможность контакта со специалистами в изучаемой области по ICQ. Результатом является формулирование возникших вопросов и коллективный отбор главных проблем по теме, которые помещаются на учебный веб-сервер. Виды дистанционных занятий определяются с одной стороны особенностями педагогического процесса, с другой — набором информационных и телекоммуникационных средств и сервисов, имеющихся в распоряжении обучающего центра.

Практика показывает продуктивность использования в дистанционном обучении следующих видов занятий. Вводное занятие проводится с целью охвата всего курса в целом, обзора его проблематики, предстоящих занятий. Его целесообразно оформлять в виде набора веб-страниц на образовательном сервере. Индивидуальное занятие-консультация проводится в различных формах с учетом особенностей каждого ученика. Дистанционная конференция по электронной почте требует разработки структуры и регламента обсуждения одной проблемы в рамках дистанционной переписки. Чат-занятие проводится в реальном времени и требует четкого расписания и формулировки вопросов-проблем, а также возможности записи текста занятия для анализа и использования в дальнейшем. Веб-занятие имеет множество вариантов: дистанционные уроки на основе веб-квестов (специально подготовленных страниц со ссылками по изучаемой теме), конференций в виде форума, семинаров, деловых игр и др. Эффективной формой обучения и контроля является дистанционная олимпиада с творческими открытыми заданиями. Такое занятие проводится с помощью электронной почты или с использованием веб-форм.

Дистанционные формы занятий применяются не только для студентов, но и для педагогов и не только в целях повышения квалификации, большую роль играют дистанционные педагогические конференции и конкурсы. Например, с помощью дистанционных технологий можно объединить традиционные августовские конференции

в разных городах страны. Интернет повышает роль «сетевых» педагогов, ведь зона их влияния с помощью телекоммуникаций возрастает в сотни и тысячи раз по сравнению с обычным учебным процессом. Талантливый преподаватель интересен не только тем людям, которые его окружают; его миссия шире — помочь тем, которые хотят учиться у него, используя для этого дистанционные технологии. В нашем столетии лучшими преподавателя, скорее всего, будут именно дистанционные, то есть те, кто имеет возможность и умеет взаимодействовать со всем миром с помощью электронных телекоммуникаций. **Дистанционное обучение сегодня имеет как свои плюсы так и свои минусы**

— Обучение дисциплинам в индивидуальном темпе — скорость изучения материалов устанавливается самим студентом в зависимости от его личных обстоятельств и желаний.

— Свобода и гибкость обучения — студент может выбрать любой из предоставляемых на выбор многочисленных курсов обучения, а также абсолютно самостоятельно рассчитывать время и продолжительность своих занятий.

— Доступность обучения для любого человека — независимо от вашего географического и временного положения, вы можете получить образование дистанционно в любом ВУЗе, поддерживающем данные технологии, что позволяет удовлетворить образовательные потребности любого человека.

— Скорость общения — эффективное осуществление обратной связи между преподавателем и студентом является неотъемлемым элементом процесса обучения.

— Технологичность образовательного процесса — использование в процессе обучения новейших достижений и открытий информационных и телекоммуникационных технологий.

— Социальное равноправие — подразумевает равные возможности получения дистанционного образования в независимости от места проживания, состояния здоровья, национальности и материального состояния обучающегося.

— Творчество — благоприятные условия для творческого самовыражения студента в процессе усвоения знаний.

Но существуют и очевидные минусы:

— Отсутствие реального, «людского» общения между учениками и преподавателями. То есть отсутствуют все те моменты, связанные с индивидуальным подходом к обучению и воспитанием. А если рядом нет преподавателя, который обычно эмоционально окрашивает знания и способствует восприятию материала, это, конечно, значительный минус.

— Целый ряд индивидуально-психологических условий отсутствует при домашнем обучении. Для получения дистанционного образования необходима регулярная жесткая самодисциплина, а результат обучения напрямую зависит от самостоятельности, способностей и самосознательности студента.

— Необходим постоянный доступ к источникам получения образовательных материалов (электронных учебников, видеоматериалов и т. д.). Для этого нужна хорошая техническая оснащенность дома, но не все желающие получить образование имеют компьютер и доступ к Интернету.

— Отсутствие практических занятий, необходимых для закрепления теории и более качественного усвоения знаний.

— Отсутствует регулярный контроль со стороны над обучающимся, что для русского человека является скорее отрицательным признаком. Мало кому удастся самостоятельно перебороть лень.

— Обучающие электронные программы и курсы не всегда хорошо разработаны и удовлетворяют всем международным требованиям из-за недостаточной квалификации специалистов, создающих подобные учебные пособия, так как на сегодняшний день это ещё новое и недостаточно изученное направление.

— В дистанционном образовании обучение ведется в основном только в письменной форме. Для некоторых студентов отсутствие возможности и требований излагать свои знания в устной форме может повлечь за собой некачественное усвоение знаний и множество других проблем.

По нашему мнению дистанционное образование имеет свои плюсы и минусы, но также она имеет перспективы развития в будущем. Новые технологии позволят открывать нам новые сферы науки и образования, откроет новые возможности для саморазвития.

Литература:

1. Совершаев И.В. Реферат: Дистанционное образование с применением компьютерных технологий
2. Ашимхина О.Е. Дипломная работа: Психологическая оценка эффективности дистанционного обучения

Пути развития интеллектуальных способностей учеников начальных классов на уроках родного языка

Набиева Шелала Захид гызы, кандидат педагогических наук, доцент
Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

В данной статье говорится о развитии интеллектуальных способностей детей на уроках родного языка.

Для развития интеллектуальных способностей в процессе преподавания родного языка формирование интеллектуальной деятельности является одним из основных направлений. Одним из самых важных факторов механизма активизации является изменение схемы традиционного обучения. В этом процессе предстоящим основным вопросом является придавание уроку исследовательского характера. Для этого в каждом уроке изучаемый вопрос должен быть вынесен на обсуждение в форме проблемы. В этом процессе ученик должен выступать в роли исследователя, а учитель проводником в пути приобретаемых знаний. Учитель должен стараться, чтобы ученики были активными в обсуждении проблемы и её решали сами.

Допустим, хотим давать первичное понятие о существительном во втором классе. Здесь учитель должен отказаться от готовой формулы, как «имя существительное — часть речи, которая обозначает имя предмета». Потому что это приведет к вызубриванию. А вызубривание является врагом присвоения.

Во втором классе школы № 158, учительница Г.Халилова, когда проходила понятие о существительном, на этапе мотивации на доску повесила картинку с рисунками разных животных. На картинке были медведь, волк, заяц, лиса и т.д. После того, как ученики определили имена животных, учительница высказала такую мысль: «Если бы не было имени этих животных, как мы могли различать их друг от друга? Если бы не было имени людей, как они могли бы позвать друг друга?» Результат таких бурных обсуждений вокруг этого был такой, что ученики пришли к такому выводу: «Очень важно, чтобы окружающие нас предметы, животные, люди имели имена».

Учительница с целью углубления проблемы, обратилась одному из учеников:

— Если не трудно, дай мне это!

— Что давать? — спросил ученик. Учительница с большой трудностью, движением рук объяснила, что хочет учебник родного языка и добавила:

— Если бы я сказала, что хочу учебника родного языка, не было бы проще?

Потом учительница привлекла внимание к такому предложению:

ЗАПОМНИМ: Все имеют свое имя. Имена бывают собственными и нарицательными. В научной литературе слова, которые обозначают имена, называются существительными.

СОБСТВЕННЫЕ ИМЕНА: Анар, Зарифа, Баку, Гёгель.

НАРИЦАТЕЛЬНЫЕ ИМЕНА: Животный, птица, дерево и т.д.

Имена отвечают на вопросы кто, что.

Учительница, чтобы обосновать свою мысль художественными словами, раздала группам нижеследующий текст:

Имя зайца

Волк так гонял зайца, что заяц забыл свое имя. Ему встретился еж.

— Еж, ты не знаешь, как меня зовут?

Еж подумал и сказал:

— Тебя зовут Ушастый. Ты знаешь, почему тебя так зовут? Ведь твои уши большие, чем у других.

Заяц не поверил словам ежа. Разве может быть такое имя? Ушастый!

Вдруг увидел белку.

— Белка, по твоему, как меня зовут? — спросил её.

Белка ответила незадумываясь:

— Косоглазый! Тебя так зовут потому, что твои красивые глаза косые.

Заяц не поверил и ее словам.

Вдруг услышал голоса беседующих под кустом шакалов. Один из шакалов говорил другому:

— Ты заяц. Трусливее него.

— Это ты заяц, — ответил другой шакал.

И в это время заяц вспомнил свое имя.

— Заяц! Конечно, меня зовут заяц. Он, радуясь, продолжал свой путь.

Группам раздали следующие вопросы.

I ГРУППА

Если бы автором этого рассказа был ты, какие из нижеследующих предложений добавил бы к концу этого рассказа? Почему?

1. Почернел, когда вспомнил свое имя. Ведь заяц означает «трус».

2. После того, как услышал свое имя, заяц подумал:

Было бы прекрасно, если бы мое имя было лев.

3. Он обещал больше не забывать свое имя.

4. Каждому дорого свое имя.

II ГРУППА

Какому вопросу в рассказе нет ответа?

1. Что волк сказал зайцу?

2. Что заяц спросил у ежа?

3. Что ответил белка зайцу?

III ГРУППА

Заяц его общее имя. Какое из нижеследующих имен можно давать зайцу в рассказе как собственное имя?

1. Храбрый
2. Пятнистый
3. Трусливый

Тест

Какое слово в предложении «Ежь, ты не знаешь, как зовут моего отца?» нет в тексте.

1. Ежь
2. Моего
3. Отца

IV ГРУППА

Ответом какой загадки является заяц?

спит округляясь

В свое мясо добавляет лекарство

Кто захочет поймать

Колючки вонзятся в руки

Спит с открытыми глазами

Бежит как пуля

Уши большие

Со всего боится

Сам из железа

Хвост с верёвки

Таким образом, силою художественного слова были закреплены представления у детей об именах.

Домашнее задание.

Выбирайте из интернета, энциклопедии или других книг понравившиеся вам имена людей. Определите собственные имена, которыми названы домашние животные.

Оценивание.

Ученики умеют различать собственные и нарицательные имена друг от друга. Знают, что собственные имена пишутся с большой буквой.

Таким образом, ученики понимают, что и предметы должны иметь имена. Ученики с помощью различных примеров пришли к выводу, что имя названий людей, животных, гор, цветов и т. д. является одним из необходимых элементов речи.

В этом процессе учитель постоянно скрывал свою основную мысль, чтобы избежать от принудительного восприятия учениками его авторитета. Это обеспечивает равноправие учителя и ученика. Это равноправие вселяет ученикам храбрость, подбадривает учеников, чтобы были активными в дискуссиях, а также обеспечивает демократию в процессе дискуссии. Основой успехов в образовании является демократичность мыслей. В этом процессе и учитель виден в роли обучающегося. Но основную цель урока ни на минуту не забывает. По мастерски влияет в направление дискуссии, чтобы ученики не отклонялись от цели. Учитель не должен забывать функцию проводника, должен делать так, чтобы ученик, например, всесто-

ронне познал суть значения имен в речи. В это время такие научные стороны этой части речи, как собственность и нарицательность, падежи, окончания и т. д. должны перевестись во второй план. Основной чертой является то, что ученик должен познавать суть добавляемых окончаний в тексте, чувствовать его место.

Прежде чем обучать научным терминам языковых факторов, необходимо широко использовать художественные тексты, направленные на его восприятие. До научных положений ученик должен чувствовать основные особенности существительного, «открывать» его. Это самая важная сторона учебного процесса. Именно по этому, ученые, говорящие об активных учебных технологиях, требуют, чтобы ученики были «исследователями».

Одним из самых необходимых элементов типажом современного урока является то, что ученик как «исследователь» должен оставаться один на один с поставленной проблемой на уроке. Как и во многих странах Европы, и в Азербайджане многие молодые учителя работают с такими методами. Здесь можно отмечать имена некоторых учителей начальных классов школы XXI век, Европейский лицей, школ № 6,18. Учителя Европейского лицея не удовлетворяются созданием проблемной ситуации на уроке. Они задают на дом продолжение решения проблемы. Ученикам поручают, чтобы из интернета, различных книг, энциклопедий выбирали дополнительный материал к какой нибудь проблеме. Таким образом, начавшаяся дискуссия в классе находит путь дома, вмешиваются родители, открываются существующие известные источники.

В этом процессе должна учитываться еще одна особенность. Ученик должен понимать что ищет, почему ищет и значение найденных в результате поиска.

По мнению ученых, которые пишут о позиции учителя в уроке, он человек — проводник, то есть тот, который зажигает свечи перед учениками в пути изучения новых знаний, но познание этих знаний оставляет на самих учеников. В Европейской учебной системе такая деятельность учителя называется фасилитаторством. В английском языке это слово означает создающий благоприятное условие. А это важный момент. Значит, создаваемый учителем в классе ситуация должна быть такой, чтобы каждый мог высказаться, поделиться своими мыслями вокруг обсуждаемой темой, к которой превратилась поставленная проблема. Учитель-фасилитатор не только дает знания, сам превращается в исследователя, в процессе обсуждения бывает трудно отличать его от учеников. Он просто лидер. Как ребенок запускает в воздух змею, но нитку крепко держит в руке, учитель тоже должен направлять дискуссию в одно русло. Когда в классе ученики делятся на различные группы, лидеры этих групп тоже превращаются в фасилитаторы этих групп. Таким образом, если в классе 5 групп, значит в классе 6 фасилитаторов. Из них 5 лидеры групп, а 6-й сам учитель. Молодой исследователь, знаток современных учебных технологий Зулфия Вейсова пишет: «Это новый тип лидерства

учителя. Это лидерство основывается на совместную деятельность учителя и ученика, которая направлена на достижение целей учебы. В это время, несомненно, учитель, как авторитет, не «господствует» на авторитете и не держит себя выше него».

Безусловно, создание проблемной ситуации во многом зависит от знаний, мировоззрения, научно-педагогического уровня учителя. Потому что на решение проблемы примыкаются 7–8 летние дети. Его мировоззрение, отношение к проблеме не на уровне учителя. Педагогическое мастерство выявляется здесь. Учитель-проводник в решении проблем указывает пути приобретения знаний.

Непонимающие суть современного обучения, нехорошо понимающие понятие не «учить», «учить пути учения» некоторые учителя предпочитают старое учение. Потому что в той системе нет понятия непрерывного учения учителя. Учитель предпочитает учить когда-то изученные ими факты. Этот путь легкий, но неудовлетвори-

тельный. Потому что ученик через несколько дней забывает выученные и пропадает труд учителя. Современное учение создает условия для непрерывного учения учителя, для того, чтобы он был исследователем. Учитель нового типа всегда в поиске, применяет новизны, легко отказывается от старых методов. Этот процесс обогащает не только интеллект ученика, но и мысли учителя.

В этом процессе не «приобретение знаний», а создание ученических умений является важным фактором.

Если ученик приобрел умение определить имя предмета, что есть его собственные и нарицательные качества, что слова, которые обозначают имя, склоняются, а потом узнает, что его научное имя «существительное», это не беда. Основным вопросом является обеспечение умений чувствования учеником качество существительного, различения его от других частей речи. Превращение этого умения в процессе обучения в привычку обеспечивает вечное запоминание.

Литература:

1. Армстронг Т., 7 видов таланта, Нью-Йорк: «Plume/Penguin, 1993
2. Армстронг Т., Многосторонние способности в классе, Александрия, Виржиния, 1994
3. Ахмедова М., Алиев М., Гасымлы М., Керимова Ф., Муршудова У., Сеидова С., Фокс Р., Каси Ш., МакДоналдс Дж., Варелла Г., Новые перспективы средней школы и учительской подготовки (На основе Западной системы образования), Пособие для учителей, Баку: 2006, 475 стр.
4. Вейсова З., Активное — интерактивное обучение. Пособие для учителей. UNISEF-2007
5. Валлон А. «Психологическое развитие ребенка» Москва, 1967
6. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. — Томск: Пеленг, 1995
7. Дусаевичкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности // Начальная школа, № 7, 1999.
8. Зак А. З. 500 занимательных логических задач для школьников. — М.: ЮНБЕС. 2002
9. Зак А. З. Различие в мыслительной деятельности младших школьников, — М.: Просвещение, 2000.
10. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение, 1994.
11. The 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. April. 2008.

Особенности воспитания в неблагополучных семьях

Новикова Юлия Алексеевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Семья занимает одно из ведущих мест среди общечеловеческих ценностей. Полноценное и благоприятное формирование психики ребенка — главная роль семьи. Важный момент в воспитании, когда ребенок растет и воспитывается в любви и заботе близких людей. Однако не все родители стремятся оказать должного воспитания своим детям.

Исследованием проблем неблагополучных семей занимались В. М. Целуйко, А. Я. Варга, М. И. Буянова, И. Ф. Дементьева и другие. Исследователи изучали взаимоотношения между родителями и детьми, влияние на их развитие; изучали проблемы воспитания ребенка в се-

мьях, в том числе и неблагополучных.

Основные подходы к классификации типов неблагополучных семей представлены в таб. 1.

Семья — это основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью; в ней вырабатываются совокупность норм, санкций и образцов поведения, регламентирующих взаимодействие между супругами, родителями и детьми, детей между собой [3, с. 91].

Неблагополучная семья — это семья, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются ос-

Таблица 1. Классификации типов неблагополучных семей

Ф. И. О. автора	Типы неблагополучной семьи	Характеристика
В. В. Зикратов	1. С недостатком воспитательных ресурсов. 2. Конфликтные семьи. 3. Нравственно неблагополучные семьи. 4. Педагогически некомпетентные семьи.	Семьи с низким уровнем развития родителей, неполные семьи. Семьи с напряженной обстановкой между родителями. У членов таких семей наблюдаются различия в мировоззрении, в принципах организации семьи, в ущербном стремлении достичь своих целей по отношению к другому. Семьи с устаревшим представлением о воспитании и развитии ребенка.
Г. П. Бочкарева	1. Семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой. 2. Семьи, где родители при внешнем благополучии безразличны к потребностям ребенка. 3. Семьи с нездоровой нравственной атмосферой.	Семьи, в которых родители грубо, неуважительно относятся к детям, подавляют их волю. Семьи, с отсутствием эмоциональных контактов между родителями и детьми. Ребенок вовлекается в аморальный образ жизни, усваивает социально нежелательные потребности.
Л. С. Алексеева	1. Конфликтные семьи. 2. Аморальные семьи. 3. Педагогически некомпетентные семьи.	Семьи с уровнем повышенной вербальной агрессии. В таких семьях ежедневно возникают семейные сцены, общаются на повышенных тонах. Поведение членов семьи противоречит приятным в обществе нормам. Семьи с невысокими психолого-педагогическими знаниями.
М. А. Галагузова	Семьи с низким социальным статусом.	Семьи со сниженными способностями к существованию, не справляются с возложенными на нее обязанностями. Процесс воспитания в таких семьях протекает медленно трудно, мало результативно, медленно.
В. М. Целуйко	1. Семьи с явной формой неблагополучия. 2. Внешнереспектабельные семьи.	Это асоциальные проблемные семьи с аморально-криминальным поведением. Образ жизни таких семей не беспокоит общество.
В. В. Юстицкис	1. «Недоверчивая» семья. 2. «Легкомысленная» семья. 3. «Хитрая» семья.	Характерная черта в такой семье — повышенная недоверчивость к окружающим. Отличительная черта семьи — беззаботное отношение к будущему, стремление к сиюминутному удовольствию. В таких семьях ценят прежде всего удачное достижение цели, ловкость достигнутых результатов. Члены таких семей порой легко переступают дозволенные границы.

новые семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные дети» [1, с. 10].

Внутрисемейная напряженная обстановка чаще наблюдается в неблагополучных семьях. У супругов отсутствуют общие интересы, взаимопонимание, нарушается ценностная ориентация, которая отвечает общественным нормам и требованиям. Из-за неблагоприятных внутрисемейных межличностных отношений нарушается психика ребенка. В неблагополучных семьях негативные последствия проявляются быстрее и чаще. Это и психические дефекты, и девиантное поведение и трудный характер ребенка [5, с. 21]. Такие проблемы чаще проявляются в подростковом возрасте, когда у ребенка формируется чувство взрослости, проявляется самосознание.

В неблагоприятной психической атмосфере семей с явным неблагополучием появляются дети с девиантным поведением. Большое число подростков из таких семей имеют отклонения в поведении от общепринятых норм. Каждый ребенок должен жить в уютном доме, полноценно питаться, получить достойное образование, не подвергаться насилию со стороны родителей. У детей существует необходимая потребность в защите, любви со стороны взрослых. Если эти нормы выполнены, то развитие ребенка протекает успешно. Дети из неблагополучных семей часто находятся в трудной жизненной ситуации и не имеют элементарных вещей для нормального существования.

Из множества разнообразных причин, влияющих на семейное неблагополучие, можно выделить следующие причины:

На семью влияет социально-экономический кризис, который приводит к снижению воспитательного потенциала.

Внутрисемейные отношения являются причиной психолого-педагогического воспитания.

На воспитание детей влияет наследственность, больные родители, наличие в семье инвалидов.

На сегодняшний день семейное неблагополучие — явление распространенное. Независимо от факторов, неблагополучие семьи отрицательно сказывается на развитии детей. Возникающие в процессе социализации проблемы исходят из неблагополучия семьи. В данных семьях на второе место уходит воспитательная функция семьи. Дети занимают последнее место в жизни родителей. Нарушение отношений в семье и отклонение от воспитания приводят к задержке психического развития. Неблагополучные семьи оказывают отрицательное воздействие на развитие и формирование личности ребенка. К ним относятся [4, с. 82]:

В 50% неблагополучных семей отмечается нарушение поведения: агрессивность, хулиганство, бродяжничество, вымогательство, кражи, неадекватная реакция на замечания взрослых, аморальные формы поведения.

В 70% неблагополучных семей встречается нарушение развития детей: низкая успеваемость, уклонение от учебы, отсутствие навыков личной гигиены, недоедание, неврастения, неуравновешенность психики, тревожность, болезни, подростковый алкоголизм.

В 45% неблагополучных семей наблюдаются нарушения общения: агрессивность со сверстниками, конфликтность с учителями, частое употребление ненорма-

тивной лексики, аутизм, суетливость или гиперактивность, контакты с криминогенными группировками, нарушение социальных связей с родственниками [4, с. 82].

Образовательные учреждения имеют огромный потенциал в профилактике семейного неблагополучия.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать педагогам рекомендации по работе с неблагополучными семьями.

Если педагог убедился, что ребенок проживает в тяжелых условиях, то необходимо:

1. Разъяснить родителям, что из-за конфликтной ситуации страдает ребенок, что он не должен играть роль разменной монеты во взрослой игре.

2. Если родители продолжают создавать своим детям неблагоприятную обстановку, травмирующую их психику, то детей необходимо изъять из семьи и поместить в социальные учреждения (реабилитационный центр, интернат).

3. Если на фоне семейных конфликтов у детей уже появились психические расстройства, то необходимо проконсультироваться у детского психиатра.

Семейное неблагополучие на данный момент является острой проблемой, которая отрицательно влияет на формирование личности ребенка, нарушая его права. Неблагополучные семьи, как правило, не решают самостоятельно свои проблемы по воспитанию детей. Им требуется квалифицированная помощь специалистов, таких как психолог, педагог, социальный педагог. Неблагополучные семьи нуждаются в поддержке разных специалистов, а для этого требуется разработка новых социальных программ, целью которых является предотвращение социального сиротства, бродяжничества, беспризорности.

Литература:

1. Галагузова М. А. Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие для вузов / М. А. Галагузова [и др.]; под ред. М. А. Галагузовой. — Москва: Владос, 2006. — 416 с.: ил. — (Учебное пособие для вузов). — Библиогр.: с. 411–416. — Библиогр. в конце разд. — ISBN 5–691–00372–0.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для вузов / А. В. Мудрик. — 7-е изд., испр. и доп. — Москва: Академия, 2009. — 224 с. — (Высшее профессиональное образование, Педагогические специальности). — Библиогр. в конце гл. — ISBN 978–5–7695–5866–5.
3. Рожков М. И. Воспитание трудного ребёнка. Дети с девиантным поведением: учебно-методическое пособие / под ред. М. И. Рожков. — Москва: Владос, 2006. — 239 с.: табл. — (Коррекционная педагогика). — Библиогр.: с. 231–236. — ISBN 5–691–00588–X.
4. Целуйко В. М. Психология современной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. — Москва: Владос, 2006. — 287 с.: ил. — (Психология для всех). — Библиогр.: с. 282–285. — ISBN 5–691–01083–2.
5. Шульга Т. И. Работа с неблагополучной семьей: учебное пособие для вузов по направлению и специальности «Социальная работа»: [пособие по курсу «Семьеведение»] / Т. И. Шульга. — Москва: Дрофа, 2005. — 254 с.: ил., табл. — (Высшее образование). — Библиогр.: с. 239–251. — ISBN 5–7107–8539–3.

О феномене «чувства языка» и проблеме его развития при обучении языку

Овчаренко Зоя Петровна, старший преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

Решение коммуникативных, познавательных, социокультурных и ряда других задач при обучении как родному, так и иностранному языку, по мнению ряда методистов (М. Р. Львов [4, с. 237], А. В. Текучев [7, с. 52], Л. П. Федоренко [9, с. 11–13] и др.), невозможно без опоры на «чувство языка», без обращения к языковому опыту учащихся. Вместе с тем, в последнее время в условиях вариативности концепций, моделей, содержания языкового образования появляются очень разные подходы к проблеме развития «чувства языка» и путям её решения [6, с. 21]. Сама же обозначенная проблема представляет не только академический, но и практический интерес, поскольку педагогу необходимо иметь представление о сущности «чувства языка», уметь контролировать влияние рассматриваемого понятия на усвоение обучающимися учебного материала, а также способствовать дальнейшему развитию анализируемой категории.

Авторы разнообразных и многочисленных интерпретаций «чувства языка» предполагают, что в его основе лежат: память и аналоговая деятельность (Ф. Кайнци); сигналы согласования-рассогласования порождаемых или воспринимаемых языковых форм со сложившимися конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями (М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер и др.); хорошее структурирование языкового материала в памяти — наличие «гештальтов» (нем. Gestalt — «форма», «образ», «структура») (Г. Пауль); ассоциативные связи различных признаков языковых явлений или совокупности признаков (Д. Н. Богоявленский, Б. И. Додонов, С. Ф. Жуйков, А. М. Орлова, Ф. А. Сохин и др.); неосознанные «обобщенные языковые представления» (Ф. Марек, Л. В. Щерба и др.); динамический стереотип (Л. Л. Гурова, С. Ф. Жуйков); обобщения, имеющие эмоциональный характер и выраженные черты «неосознанного знания» (Л. И. Божович); психологическое содержание самого «чувства» (Б. В. Беляев, Н. В. Имедадзе, Ф. Кайнци, Г. Линдрос, Ф. Малирж, А. Мирамбель, Г. В. Рамишвили и др.); установка, определяющая стратегию отбора ребенком лингвистической информации (Н. В. Имедадзе); аксиологическая деятельность (Б. С. Шварцкопф, Л. В. Щерба); соотношение сознательного и бессознательного (Б. В. Беляев, Н. В. Имедадзе, А. А. Леонтьев, Г. Линдрос, Р. Якобсон и др.) и т. д.

В целом, анализ ряда истолкований «чувства языка» позволил выделить две неоднозначно решаемые проблемы, связанные с характером (природой) «чувства языка» и степенью его осознанности.

Большинство ученых (Б. В. Беляев, Д. Н. Богоявленский, Л. И. Божович, М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер,

С. Ф. Жуйков, Ф. Кайнци, Г. Линдрос, Ф. Марек, А. М. Орлова, Я. Рейковский, Л. П. Федоренко, Д. Хебб и др.) объясняют «чувство языка» с интеллектуалистских позиций, как сумму знаний о языке, полученную в результате бессознательного обобщения многочисленных актов речи, функционирующих в виде языковых представлений индивида и регулирующих правильность (нормативность) его речи. Эта система служит основой для оценки языковых фактов в случае необходимости. Другой точки зрения придерживаются, например, Н. В. Имедадзе и Л. М. Шелгунова, в понимании которых, «чувство языка» является эмоциональной реакцией на непривычную речь.

Что же касается второй проблемы — уровня осознанности процессов контроля и оценки языковых элементов в речевой деятельности, — то, по мнению А. А. Леонтьева, «чувство языка» относится к уровню бессознательного контроля в рамках четырехчленной классификации уровней осознанности в речи [3]. Этому уровню противостоят: 1) уровень неосознанности, характерный для фонации; 2) уровень сознательного контроля; 3) уровень актуального осознания средства выражения в письменной речи. Признавая такую трактовку «чувства языка», М. М. Гохлернер и Г. В. Ейгер находят неправомерным полностью относить фонацию к области бессознательного, т. к. в речевой деятельности человек может сознательно управлять фонетическими параметрами речи (модуляциями голоса, тембром, темпом и др.), особенно в публичной речи, держа в поле сознания смысл и звуковую форму высказывания. «Чувство языка», констатируют авторы, как корректирующий механизм действует внутри в рамках языкового сознания, выполняя его оценочную и регулятивную функцию. И в этом смысле «языковое чувство» всегда является сознательным контролем, хотя образуется в основном в результате бессознательного обобщения схем и моделей языковых элементов и их сочетаний.

По нашему мнению, различные подходы к решению проблемы развития «чувства языка» связаны не только с неоднозначным пониманием специалистами сущности, механизмов и функций анализируемой категории, но и со смешением понятий «чувство языка», «языковое чутье» и «языковая интуиция» [4, с. 236]. Как констатирует в своем исследовании А. Н. Кохичко [2, с. 120], если «чутье» (предчувствие, пред-чувствие) — способность к ощущениям, пониманию, обнаружению, угадыванию, оцениванию и т. д., «интуиция» — «непосредственное чутье», «безотчетное неосознанное чувство» «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения», то «чувство» — осознанное восприятие реальности, «со-

знание; мыслительная деятельность, ум, разум». Другими словами, используя классификацию уровней осознанности в речи (А.А. Леонтьев, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер), «чувству языка» соответствует уровень сознательного контроля, которому предшествуют уровень бессознательного контроля — «речевая интуиция» и уровень неосознанности — «языковое чутье».

Подтверждение данного утверждения о смешении в академическом и практическом аспектах понятий «чувство языка» и «языковое чутье» («языковая интуиция») мы находим и в зарубежной научной мысли. Так, Ф. Кайнц указывает, что термин *Sprachgefühl* (языковое чутье), употребляемый психологами и лингвистами как «чувство языка», неточен и вносит путаницу, ибо обозначаемый им психический феномен нельзя считать чувством в собственном смысле этого слова. «Чувство» в «чувстве языка» скорее подчинено знанию как его генетический продукт [13, с. 325].

По мнению Г. Линдроза [14], в определении понятия «чувство языка» психологическим содержанием «чувство» (нем. *Gefühl* — «чутье») является элементарный психический процесс — «ощущение». Французский (*Sensibilité*) и английский (*Sensibility*) эквиваленты «чувства языка» также подчеркивают подобное содержание «чувства» в анализируемом междисциплинарном термине.

Интересна в аспекте нашего исследования теория врожденности грамматических структур, сформулированная Н. Хомским [10]. В пределах своего языкового общества, утверждает ученый [12, с. 35], дети овладевают практически одинаковой грамматикой, которая в большой степени недетерминирована речевым материалом окружения, следовательно, в онтогенезе языка важнейшую роль играет переформированная, достаточно содержательная структура, обеспечивающая построение эмпирически обоснованных порождающих грамматик. Мозг говорящего человека, в понимании Н. Хомского, должен содержать программу, обладающую способностью производить неограниченное число предложений из ограниченного числа слов. Эта программа, лежащая в основе знания конкретного языка, получила название «универсальной грамматики», содержащей схему, общую для грамматик всех языков. Грамматика ребенка, согласно Н. Хомскому, развивается с большой быстротой, поскольку воспринимаемые от окружающих речевые образцы служат младенцам лишь подсказкой, включающей существующие заготовки. На основе подсказок выделяются и усваиваются синтаксические модели из речи окружающих. Взрослые люди используют эти модели для создания по их образцу новых словесных комбинаций, а также для восприятия фраз и предложений, никогда не встречавшихся им раньше.

Такая позиция, согласно Т.Н. Ушаковой [8], позволяет, с одной стороны, объяснить поразительно быстрое усвоение родного языка маленьким ребенком, с другой — найти путь для понимания гибкости и продуктивности человеческого языка.

В русле концепции врожденности грамматических структур, сформулированной Н. Хомским, выступают исследования М. Брэйна [11], Н. Шлезингера, Д. Макнилла [15], изучавших на материале английского языка характер первых детских слов, употребляемых в сочетании с другими словами. Учеными были установлены два функционально различных класса первых детских слов, одни из которых употреблялись как «якорные» (*pivot*), сочетающиеся по определенным правилам с другими словами, а другие принадлежали к «открытому» классу (*open-class word*) и сочетались иным образом. В первых детских двусловных соединениях якорные слова ставятся на первое место и выполняют функции предиката; слова открытого класса используются в качестве объектов действия. Поскольку в языке окружающих такие конструкции не использовались, исследователями был сделан вывод о том, что наблюдаемые факты — следствие проявления «базисных грамматических отношений», присущих детям от рождения. В качестве базисных предлагалось считать отношения «субъект — предикат», «предикат — объект», «определение — определяемое».

Ж. Пиаже, полемизируя с Н. Хомским, выразил несогласие с наличием врожденных когнитивных структур: «Наследственным, — полагает ученый, — является лишь функционирование интеллекта, которое порождает структуры только через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами» [5, с. 90]. Особый механизм, «такой же всеобщий, как и наследственность», с точки зрения Ж. Пиаже, — саморегуляция, присущая «жизненным и мыслительным процессам» [5, с. 97]. Язык, по мнению психолога, формируется на основе предшествующего интеллектуального развития младенца. Важнейшим моментом на этом пути становится символическая, или семиотическая функция, возникающая обычно на втором году жизни ребенка как продолжение предшествующих шагов сенсомоторного развития. В этом периоде, констатирует Ж. Пиаже, основным феноменом логики действия является ассимиляция, т.е. интеграция новых объектов и ситуаций в предшествующие схемы. Ребенок, научившись раскачивать некоторый висящий предмет, при виде любого другого висящего предмета начинает его толкать и раскачивать. На следующем шаге развития малыш переходит к концептуальной логике, когда ассимиляция начинает происходить между предметами, а не только между предметами и схемами действий. Ребенок, увидев некоторый предмет, воспроизводит в памяти другой предмет, который может репрезентировать первый. В символической функции важную роль играет имитация, когда с помощью жестов передаются характеристики имитируемого предмета. Так, желая открыть коробку, ребенок открывает и закрывает свой рот. Имитация может быть не только жестовой, но и скрытой, интериоризованной, становящейся ментальным образом, началом репрезентаций. Язык, как частный случай символической, семиотической функции, в логике изло-

жения Ж. Пиаже, представляет собой отсроченную имитацию, происходящую в отсутствие модели [5, с. 133–136].

Сказанное выше позволяет утверждать, что в отличие от неосознанного «языкового чутья» (инстинкта, интуиции), категории речи, осмысленное «чувство языка» связано с языком как системой. В результате восприятия и порождения речи у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии (обобщения), а затем им усваиваются закономерности (системные свойства языка), которыми он пользуется все более свободно. Бессознательное «языковое чутье», «приведенное в сознание грамма-

тикой», становится осознанным «чувством языка», «генетическим продуктом знания». В связи с этим задача обучения состоит не только в том, чтобы помочь ученику осмыслить законы родного (украинского, русского) языка, осознать свою собственную речевую практику, понять, как происходит речевое общение, и, «следовательно, произвольно оперировать своими собственными умениями», но и осознать ценностные смыслы родного языка. Лишь тогда, отмечает Л. С. Выготский [1, с. 269], его «умение переводится из бессознательного автоматического плана в план произвольный, намеренный и сознательный».

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 520 с.
2. Кохичко А. Н. Теория и практика самоопределения личности младшего школьника в русской национальной культуре [Текст] / А. Н. Кохичко. — Мурманск: МОИПКРОиК, 2012. — 321 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по специальности «Психология» [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2004. — 345 с.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит». [Текст] / М. Р. Львов. — М.: Просвещение, 1988. — 240 с.
5. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение. Схемы действия и усвоения языка [Текст] / Ж. Пиаже // Семиотика / под ред. Ю. С. Степанова. — М.: Радуга, 1983. — С. 90–101.
6. Савельева Л. В. Феномен орфографической интуиции и проблема ее развития у младших школьников [Текст] / Л. В. Савельева // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 12–13 ноября 2008 г.). — СПб.: САГА, 2008. — С. 20–26.
7. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе. 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / А. В. Текучев. — М.: Просвещение, 1970. — 606 с.
8. Ушакова Т. Н. Двойственность природы речезыковой способности человека [Текст] / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. — 2004. — № 2. — С. 5–16.
9. Федоренко Л. П. Принципы и методы обучения русскому языку. Пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / Л. П. Федоренко. — М.: Просвещение, 1964. — 256 с.
10. Хомский Н. Синтаксические структуры (Извлечения) [Текст] / Н. Хомский // В. А. Звегинцев. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. — Ч. 2. — М.: Просвещение, 1965. — С. 452–457.
11. Braine M. D. S. The ontogeny of English phrase structure: the first phase [Text] / M. D. S. Braine // Language. V. 39. — 1963. — № 1. — P. 1–13.
12. Chomsky N. On cognitive structures and their development: a reply to Piaget [Text] / N. Chomsky // Language and Learning. The debate between J. Piaget and N. Chomsky / Ed. M. Piatelli-Palmarini. — L.: Cambridge. Mass.: Harvard University Press, 1980. — P. 35–52.
13. Kainz F. Psychologie der Sprache [Text] / F. Kainz. — Stuttgart-Wien. B. IV. — 1965. — 402 s.
14. Lindroth H. Das Sprachgefühl [Text] / H. Lindroth // Vernachlässigster Begriff Indogermanische Forschungen, 1937. — S. 377–390.
15. McNeill D. The acquisition of language: the study of developmental psycholinguistics [Text] / D. McNeill. — N.Y.: Harper & Row, 1970. — 183 p.

Структурный анализ профильной учебы старшекласников по специальности «художественная обработка материалов»

Омельчук Александр Васильевич, аспирант

Тернопольский национальный педагогический университет им. Владимира Гнатюка

Осуществлен анализ содержания и структуры профильной технологической учебы старшекласников по специальности «художественная обработка материалов». Выделен ряд причин, которые тормозят процесс профильного обучения художественной обработки материалов учащихся 10–11 классов. Доказано, что важными условиями обеспечения высшего качества профильное учебы старшекласников художественной обработки материалов является обновление содержания, отбор инновационных методов, средств и форм организации творческой технологической деятельности, широкое внедрение проектно-технологической системы обучения и т.п..

Ключевые слова: профильное обучение, художественная обработка материалов, учебная программа.

Постановка проблемы. Внедрение профильного обучения в общеобразовательной школе является одним из основных направлений модернизации образования, которое направлено на формирование единой жизненной, мировоззренческой, научной, культурной и профессиональной компетентности учащихся, что обеспечит их дальнейшее самосовершенствование и самореализацию. Результативность внедрения профильного технологического обучения напрямую зависит от качества и структуры его содержательного наполнения, которое нуждаюсь комплексного исследования.

Одновременно состояние внедрения профильной технологической учебы старшекласников по специальности «художественная обработка материалов» остается недостаточно изученным и требует более детального рассмотрения.

Анализ последних публикаций и исследований. Разработкой концептуальных подходов к формированию содержания технологического образования различных уровней и степеней (в т.ч. профильной) занимались известные отечественные ученые-педагоги: А. Вихрущ, Й. Гушулей, А. Коберник, М. Корець, В. Мадзигон, В. Сидоренко, В. Стешенко, А. Терещук, Г. Терещук, Д. Тхоржевский, А. Цина и др.

Содержание образования в учебных заведениях регламентируется государственными стандартами, которые закладывают основу ее формирования. Согласно постановлению Кабинета Министров Украины № 1392 от 23 ноября 2011 г. принят новый Государственный стандарт, внедрение которого в части базового общего среднего образования осуществляется с 1 сентября 2013 г., а полного образования — с 1 сентября 2018 [1]. В связи с тем, что экспериментальное исследование начато в 2010 г., поэтому при анализе структуры и содержания программы специализации «Художественная обработка материалов», которая осваивается по технологическому профилю, мы придерживались предварительно принятых нормативных документов: Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования (постановление КМУ за № 24 от 14 января 2004 г.) [2], приказа МОН Украины № 893 от

1 октября 2008 «Об утверждении структуры технологического профиля обучения для 12-летней школы» [4], приказа МОН Украины № 1021 от 28 октября 2010 «О предоставлении учебным программам для 11-летней школы грифа «Утверждено Министерством образования и науки Украины» [5], учебной программы «Технологии. 10–11 классы: Технологическое направление. Специализация «Художественная обработка материалов» [7] и др.

Целью научного исследования является анализ теоретических основ состояния профильной учебы старшекласников за специализацией «художественная обработка материалов».

Изложение основного материала. Согласно Государственному стандарту (2004 г.) содержание образовательной области «Технология» в старшей школе предусматривает углубление знаний учащихся о закономерностях проектной, технико-технологической и бытовой деятельности, опираясь на знания по основам наук на уровне общепроизводственных закономерностей; всестороннее ознакомление с профессией, что соответствует индивидуальным возможностям ученика, формирование у учащихся способности мобилизовать свои потенциальные творческие возможности в различных видах деятельности [2]. По исследуемому содержанию, то структурирования его учебно-информационного наполнения происходит на основе содержательной линии «Проектная деятельность человека в сфере материальной и интеллектуальной культуры», которая предусматривает: «Знание теоретических основ проектной деятельности: принципов, форм и методов. Умение пользоваться средствами проектной деятельности; выявлять соответствие конструкции или процесса техническим условиям, искать противоречия между существующими характеристиками технического объекта или процесса и требованиями к его совершенствованию; обоснованно выбирать в проектной деятельности аналоги и прототипы, определять условия реализации проектного замысла, осуществлять конструирование по техническим условиям, осуществлять макетирование объекта проектной деятельности» [2]. Есть основой реализации содержательных линий является проектно-технологическая де-

Анализ структуры и содержания учебной программы позволяет утверждать, что ее подготовка осуществлялась различными специалистами без единого концептуального подхода к структурному построению, без учета принципов и требований к формированию содержания, межпредметных и внутрипредметных связей, гендерных особенностей, без логического разделения содержания на инвариантную и вариативные составляющие т.п..

Прежде сомнительным представляется изучение флористики и пэчворка среди традиционных для отечественной национальной культуры видов художественной обработки материалов. Одновременно в структуре учебной программы не нашлось места изучению таких популярных видов народного декоративно-прикладного искусства, как вышивка, ткачество, ковроткачество, художественная обработка металлов, бисероплетение и др.. В этом контексте, важными для исследования усматриваются выводы Л. Оршаньского о том, что «декоративно-прикладное искусство — уникальное явление национальной культуры, всегда правдиво демонстрировало миру жизни украинского народа, его духовное богатство, высокий культурно-образовательный уровень и творческий потенциал, выступало феноменом бессмертия и жизнеутверждения нации» [6, с. 76]. И далее — углубленная художественно-трудовая подготовка «прокладывает путь к познанию культурного наследия украинского народа, духовного развития и межличностного общения, творческой самореализации личности, осмысления собственной этнической идентичности как глубинной основы национального самосознания» [6, с. 76].

Соглашаемся, что технология изготовления изделий является важным структурным элементом содержания учебной программы по художественной обработке материалов, однако поражает расхождение во времени на ее изучение от 109 час. (вязание крючком и на спицах) до 45 час. (художественная обработка соломки), то есть в соответствии 62,3 % и 25,7 % от общего количества часов без учета резерва времени. Одновременно на изучение техник декорирования время отводится только для трех из восьми предложенных видов художественной обработки материалов: художественной обработки соломки — 63 час. (36 %), художественной обработки кожи — 28 час. (16 %), художественной обработки древесины — 15 час. (8,6 %). Таким образом, из общего объема учебного времени, выделенного на овладение технологическим профилем (специализация «Художественная обработка материалов»), больше часов отводится на технологию изготовления изделий: средневзвешенный показатель — 46,1 %, вторым по рейтингу структурным компонентом является выполнение творческого проекта (29,3 %).

К сожалению, такой важный раздел, как проектирование изделий изучается только в процессе овладения технологией «пэчворк», на который отводится 15 часов. Одновременно на разработку творческих проектов отводится от 50 до 58 час. При этом в смысле не указан их конечный результат. Кроме этого, в учебной программе ни один из

видов художественной обработки материалов не содержит разделов или даже отдельных тем с формообразования, орнаментации, основ композиционных построений, цветоведения т.п.. Отсюда, концентрация времени на профильное обучение старшеклассников различных видов художественной обработки материалов должен предусматривать художественно-эстетический подход к дальнейшему освоению технологии обработки, проектирование и изготовление декоративно-прикладных изделий. В результате ученики 10–11 классов должны овладеть знаниями и умениями интеграции эстетики и технологии обработки материалов, тогда монизм этих процессов будет способствовать развитию их творческих способностей.

Кроме этого, нами осуществлен анализ профильного обучения старшеклассников художественной обработки материалов в общеобразовательной школе и выделен ряд веских причин, которые тормозят этот процесс: 1) удаленность содержания профильного обучения от интересов и предпочтений современной школьной молодежи; 2) отсутствие научно обоснованных программ по различным видам декоративно-прикладного искусства для старших классов, целостной системы практических заданий творческого характера; 3) недостаточное количество качественной учебной и научно-методической литературы по декоративно-прикладному искусству, адаптированной для разных возрастных групп; 4) несоответствие материально-технической базы современным требованиям и локальным традициям функционирования художественных ремесел в регионе расположения школы; 5) низкий воспитательный и этнокультурный потенциал семьи и культурно-просветительских организаций; 6) недостаточный интерес администрации школы к внедрению профильного обучения по технологическим направлениям, в частности по художественной обработке материалов; 7) острый дефицит педагогических кадров соответствующего образовательно-квалификационного уровня и др.. Поэтому важными условиями обеспечения высокого качества профильного обучения старшеклассников художественной обработки материалов является обновление содержания, отбор инновационных методов, средств и форм организации творческой технологической деятельности, широкое внедрение проектно-технологической системы обучения и т.п..

Выводы. Исследование подтвердило, что одной из весомых причин низкого уровня профильного обучения художественной обработки материалов в старшей общеобразовательной школе есть недостатки в определении и систематизации учебно-воспитательных задач по формированию у старшеклассников: знаний истории отечественного декоративно-прикладного искусства, художественных промыслов и ремесел, морфологии декоративно-прикладных изделий, местных (локальных) традиций в быту, композиционных законов, закономерностей, приемов и образительных средств; умений выполнения клаузур (набросков) форм изделий, создание орнаментальных схем, организации рабочего места; навыков выполнения техно-

логических операций изготовления и техник отделки декоративно-прикладных изделий т.д.

Проведенный анализ типовых программ профильного обучения для учеников старших классов (в частности, специализации «Художественная обработка материалов»), показал, что их подготовка осуществлялась без соблюдения единого концептуального подхода к структурного построения, без учета дидактических принципов и тре-

бований к формированию содержания, межпредметных и внутрипредметных, гендерных особенностей, без логического разделения содержания на инвариантную и вариативную составляющие т.п.. Кроме этого, в структуре учебной программы не нашлось места изучению таких популярных в Украине видов народного декоративно-прикладного искусства, как вышивка, ткачество, художественная обработка металлов, бисероплетение и др.

Литература:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 1392 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п#n9>
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 24 від 14 січня 2004 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-п>
3. Методичні рекомендації щодо вивчення трудового навчання (технологія) і креслення у 2011 / 2012 навчальному році // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2011. — №7-8. — С. 2-4.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України за №893 від 01 жовтня 2008 «Про затвердження структури технологічного профілю навчання для 12-річної школи». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/?uid=01.10.08>
5. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 1021 від 28 жовтня 2010 року «Про надання навчальним програмам для 11-річної школи грифа «Затверджено Міністерством освіти і науки України». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/?uid=28.10.10>
6. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Л. В. Оршанський. — Дрогобич: Швидко Друк, 2008. — 278 с.
7. Технології. 10–11 класи: Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний напрям. Спеціалізація «Художня обробка матеріалів». [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/images/education/average/prog12/hud_obrobka.doc

Основные аспекты формирования социокультурной среды университета средствами воспитательной деятельности

Оринина Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова (Челябинская обл.)

Система подготовки в вузах должна отвечать самым высоким образовательным стандартам, носить универсальный характер, обеспечивать формирование ключевых компетенций специалиста как основы его профессионального мастерства и личностного роста. Вопросы компетентной подготовки активно рассматриваются в современных педагогических исследованиях, где отмечается необходимость повышения общеобразовательной и педагогической составляющих подготовки как залога успешной деятельности выпускников вуза. Будущий специалист формируется, не столько потребляя ценности культуры, сколько обучаясь умению и способности транслировать эти ценности в будущей работе. При этом процесс передачи культурных ценностей возможен лишь посредством образовательной деятельности. Основные направления развития современной образовательной

политики в России предусматривают процесс формирования эффективной социокультурной среды университета.

В качестве основных задач процесса формирования социокультурной среды университета рассмотрим следующие:

1. Изучить состояние проблемы развития образовательных компетенций личности на основе сложившихся психолого-педагогических научных подходов.
2. Раскрыть понятие образовательных компетенций как целевой категории подготовки специалистов в вузе, определить их функции, состав и критерии развития.
3. Разработать модель обеспечения образовательных компетенций в подготовке студентов вуза.
4. Выявить педагогические условия развития образовательных компетенций студентов вуза.

Реализация намеченных целей обеспечивается в процессе решения следующих основных задач:

- создание системы перспективного и текущего планирования воспитательной деятельности и организации социальной работы;

- дальнейшее развитие инфраструктуры социальной защиты и выработка конкретных мер по совершенствованию воспитательной работы;

- обучения преподавателей через систему регулярно проводимых методических семинаров с целью повышения активности участия в воспитательном процессе всего профессорско-преподавательского состава;

- организация системы взаимодействия и координации деятельности государственных органов, структурных подразделений вуза, общественных и профсоюзных организаций и участников образовательного процесса по созданию благоприятной социокультурной среды и осуществлению социальной защиты и поддержки студентов, преподавателей и сотрудников университета;

- развитие системы социального партнёрства;

- обеспечения органической взаимосвязи учебного процесса с внеучебной воспитательной деятельностью, сферами досуга и отдыха студентов;

- подготовку, организацию и проведение различных мероприятий по всем направлениям воспитательной деятельности: гражданскому, патриотическому, нравственному, эстетическому, трудовому, правовому, физическому, социально-психологическому и др.;

- расширение спектра мероприятий по социальной защите участников образовательного процесса;

- организация и ведение работы по выполнению социальных программ и проектов;

- активизации работы института кураторов, совершенствование системы студенческого самоуправления;

- формирование основ корпоративной культуры. Развитие инфраструктуры студенческих клубов;

- реализации воспитательного потенциала учебно-научной работы;

- вовлечения в воспитательный процесс студенческой молодежи деятелей науки и культуры, искусства, политики и права, работником других сфер общественной жизни;

- организация систематических мониторингов состояния социальной и воспитательной работы в вузе;

- участие в формировании и поддержании имиджа университета. Позиционирование МГТУ как научно-образовательного центра и как центра культуры и просвещения, выполняющего широкие социальные функции.

Для решения задач воспитания в процессе обучения необходимо:

- стимулировать активность студента, сочетая уважение к личности с требовательностью к ней;

- открывать перспективу роста студента, опираться на положительные качества его личности;

- учитывать индивидуальные и возрастные особенности студента;

- добиваться раскрытия социокультурного потенциала данной профессии и приобщения к нему студентов.

В качестве основных аспектов формирования социокультурной среды университета выступают следующие.

- Социокультурный: предполагает реализацию мероприятий по созданию благоприятных условий в вузе для развития социокультурной среды через деятельность ХЭС вуза;

- Мультикультурный: предполагает освоение инновационных форм межкультурного сотрудничества, интеграцию в мировое студенческое сообщество, через деятельность подразделения отвечающего за международную деятельность и СНО МГТУ;

- Лингво-культурологический: предполагает погружение студентов в поликультурную языковую среду, ликвидацию пробелов языковой подготовки — реализуется через деятельность лингвистического центра МГТУ, возможность зарубежных стажировок, преподает освоение новых программ по обмену культурным опытом студентов.

- Технологический: предполагает выявление алгоритма по реализации основных мероприятий социокультурной и воспитательной направленности.

Технология реализации программы воспитательной деятельности в вузе включает в себя:

- формирование у студентов гражданской позиции, сохранение и приумножение нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современной жизни, сохранение и преумножение традиций вуза;

- организация работы кураторов учебных групп, в том числе проведение рабочих совещаний и семинаров, направленных на совершенствование воспитательного процесса;

- организация научно-исследовательской работы студентов, в том числе по проблемам воспитания;

- информационное обеспечение студентов через наглядные и иные средства информации;

- внедрение в практику воспитательной работы научных достижений, результатов социологических исследований;

- научное обоснование существующих методик, поиск и внедрение новых технологий, форм и методов воспитания.

В вузе социально-воспитательная деятельность ведётся по таким направлениям, как:

- Организационное направление;

- Дидактическое направление;

- Информационно-просветительское направление;

- Учебно-методическое, научно-исследовательское направление;

- Эколого-валеологическое направление;

- Гражданско-правовое и патриотическое направление;

- Культурно-досуговое направление;

- Традиционно-символическое направление;

- Социально-профилактическое и социально-реабилитационное направление.

Данные виды деятельности направлены на формирование мировоззрения, толерантного сознания, системы

ценностей, личностного, творческого и профессионального развития студентов, самовыражения в различных сферах жизни, способствующих обеспечению адаптации в социокультурной среде международного сообщества, повышению гражданского самосознания и социальной ответственности. Также в целях создания благоприятных социальных условий для наиболее полной самореализации обучающихся, максимальной удовлетворённости учёбой, в университете ведётся активная работа по оказанию социальной защиты и поддержки участников образовательного процесса, обеспечению социальных гарантий и развитию экономических стимулов.

В вузе созданы условия для формирования компетенций социального взаимодействия, активной жизненной позиции, гражданского самосознания, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера. В соответствии с этим активно работает студенческое самоуправление, старостаты, культторги, студенческий профсоюз, волонтеры решающие вопросы обучения, организации досуга, творческого самовыражения, вопросы трудоустройства, межвузовского обмена, быта студентов

Студенты МГТУ активно участвуют в таких проектах, направленных на развитие управленческих навыков студентов, их адаптации к послевузовской среде в рамках Всероссийского форума по вопросам развития студенческого самоуправления: Шествии «3000 шагов к здоровью» в рамках Областного Дня трезвости; Акция «Жизни — Да!»; Всероссийском конкурсе образовательных и социальных проектов «Свой мир мы строим сами»; Молодежном Форуме «Моя инициатива в образовании» в РГПУ им. А.И. Герцена; акции «Молодежная среда как фактор противодействия экстремизму»; Всероссийском конкурсе «Студенческий актив»; Между-

народном лагере-семинаре студенческого актива «Ступени»; Рок — фестивале и др.

Для углубления практической направленности образовательного процесса реализуется программа взаимодействия с работодателями. Большое внимание в вузе уделяется научным исследованиям студентов как основному источнику формирования профессиональных компетенций продвинутого и высокого уровня. Работает студенческое научное общество. Ежегодно на базе вуза проводятся Международные конференции студентов, молодых ученых и аспирантов, олимпиады по специальностям, Всероссийские конкурсы дипломных работ по ряду направлений. Издается сборник тезисов докладов по студенческой конференции. Студенты активно участвуют в конкурсах различного уровня, представляя свои научные и творческие работы.

В МГТУ созданы условия для творческого развития студентов, развита благоприятная культурная среда. Функционируют кружки: студия современного танца, эстрадная студия, интеллектуальный клуб, пресс центр, школа брейк-данса, хореография, студия звукорежиссуры, студия рок-групп, театр-студия, диско-студия, фотоклуб, волонтерское движение, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?», клуб «КВН», студ.городок, студ.кураторство, студенческий совет общежитий, студенческий клуб, студенческое научное общество и др.

Разработаны и реализуются такие формы взаимодействия, как церемония «День знаний», «День Первокурсника», «День университета», «День поэзии», «День открытых дверей» и т.д. Традиционно с активным участием студентов проводятся мероприятия: «Конкурс творческих проектов «Шанс» «Студенческая весна», «День пожилого человека», «Новогодний бал», новогодние утренники для детей. В МГТУ издается газета «Студень».

Литература:

1. Лешер О.В. Оринина Л.В. Воспитательная работа в техническом университете: Учебно-методическое пособие. — Магнитогорск: МГТУ, 2011.
2. Резолюция второго Конгресса проректоров по воспитательной работе РФ. — Москва, 2013

Методические приемы по формированию адекватной самооценки у учащихся как метапредметного результата: из опыта работы МБОУ г. Астрахани «НОШ № 19»

Павлова Любовь Викторовна, старший преподаватель Астраханского института повышения квалификации и переподготовки, заместитель директора по УВР;

Савинова Елена Юрьевна, учитель начальных классов
МБОУ «НОШ № 19» (г. Астрахань)

В основе ФГОС НОО, утвержденного Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, лежит системно-деятельностный подход. Он предполагает ориентацию на результаты образования как системообра-

зующий компонент ФГОС НОО, где развитие личности учащегося на основе усвоения им универсальных учебных действий (УУД), познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Новые стандарты предполагают такое понимание результатов, которое прямо связывает их с направлениями личностного развития, формируемыми на основе *учебной самостоятельности* школьников (умения учиться).

К основным результатам начального общего образования стандарт относит:

- формирование *универсальных и предметных способов действий*, а также *опорной системы знаний*, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;

- воспитание основ *умения учиться* — способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

- *индивидуальный прогресс* в основных сферах развития личности — мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции. [1; с. 4, п.7]

Концепция и требования стандартов в явном виде указывают, что «к результатам, которые подлежат оценке в ходе индивидуальной итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения отдельных учебных предметов, относится **способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач** на основании:

- системы научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке, знаковых и информационных системах;

- умений учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности, обобщенных способов деятельности;

- коммуникативных и информационных умений. [1; с. 11, п.13]

Согласно п.9 ФГОС НОО в составе основных видов УУД выделяют регулятивные. Практика показала, что наибольшие трудности у педагогов возникают при формировании и развитии у учащихся именно регулятивных УУД. Кроме того, для того, чтобы развивать у обучающихся навыки самооценки, тем самым формируя у них регулятивные УУД, учителю необходимо изменить инструменты контроля деятельности детей — формы и методы оценки результатов их работы, что также является трудностью для учителей.

Для успешного формирования и развития регулятивных УУД у учащихся начальной школы необходимы определенные условия. Прежде всего, педагогу с самого начала обучения ребенка в школе необходимо приучать ребенка планировать действия по решению учебных задач, контролировать и оценивать качество выполняемых действий, характеризовать полученный результат, корректировать допущенные в процессе деятельности ошибки; стимулировать стремление детей к деятельности (*для того чтобы... (цель), надо... (действий)*).

Кроме того, очень важно ставить перед ребенком задачу оценивания результатов своей деятельности. Предметом оценивания, согласно Стандарта, ставятся *учебные действия и их результаты, способы учебного взаи-*

модействия, собственные возможности осуществления деятельности.

Необходимо регулярно обсуждать с учащимися изменения в учебной деятельности на основе сравнения их предшествующих достижений, анализа причин неудач и выделения недостающих операций и условий, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи.

Оценка становится необходима для того, чтобы разобраться и понять, *что именно и каким образом следует совершенствовать.*

Сформированность адекватной самооценки — это метапредметный результат, который требует определенной системы работы. Эту работу мы начали с ознакомления с одной из технологий Стандарта — «встроенность» системы текущего, промежуточного и итогового оценивания в образовательный процесс».

Помимо 5-ти бальной системы мы используем разные системы оценивания: бинарную (+ -), шкалы, «А — я молодец», «Б — могу лучше», «В — надо постараться». Если задание выполнено верно, ребенок на полях ставит букву «А», если допущены 1–2 ошибки — «Б», 3–4 ошибки — «В»).

Данную технологию отработывали на внеурочных занятиях (по формированию культуры исследовательской деятельности, где дети оценивали индивидуальную и групповую работу).

Изучили предмет оценивания: планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные) по годам обучения (1,2,3,4 кл.) в динамике.

В данной статье мы представляем методику формирования оценки образовательных результатов по теме «Правописание безударных гласных» в процессе текущего контроля. Оцениванию подлежат следующие предметные умения/действия:

- умение находить орфограмму «Безударная гласная» в словах;

- умение определять место орфограммы «Безударная гласная» в слове;

- умение соотносить орфограмму «Безударная гласная» с изученным правилом;

- умение находить слова с орфограммой «Безударная гласная»;

- умение группировать слова с одинаковой орфограммой;

- умение различать слова с неизученными и изученными орфограммами;

- умение определять (уточнять) написание слова по орфографическому словарю.

Перед тем, как проводить проверочную работу, мы вместе с детьми определяем критерии оценивания их работы. Критериями выступают проверяемые предметные результаты. Обязательное условие: КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ВЫРАБАТЫВАЮТСЯ СОВМЕСТНО С ДЕТЬМИ и известны детям до выполнения работы. Оценивание, согласно Стандарта, становится только критериальным, (за что «5», «4», «3» — понятно детям!)

Детям раздаются скрепленные листы формата А 4. На первом листе указана тема проверочной работы, две лесенки (прогностическая оценка, и рефлексивная оценка), таблица, в которую дети будут записывать баллы за выполненные задания, здесь же указаны критерии оценивания, количество баллов и соответствующая им отметка. На втором листе представлены задания базового уровня, а третьем листе — задания повышенного уровня.

Проверочная работа начинается с **объявления темы**, по которой будут проверяться умения/действия.

Перед началом работы проводится **прогностическая оценка** с целью определения исходного уровня умений. Прогностическая оценка представлена в виде лестницы, состоящей из трех ступеней:

- первая ступень (нижняя) — «Я часто ошибаюсь в написании слов с безударной гласной»;
- вторая ступень (средняя) — «Я иногда допускаю ошибки в написании слов с безударной гласной»;
- третья ступень — «Я умею писать слова с безударной гласной».

Дети рисуют человечка или смайлик на ступеньке, соответствующей их уровню умений до начала выполнения работы и приступают к **самостоятельной работе**. На работу детям отводится 20 минут (часы выводятся на экран или интерактивную доску, можно использовать песочные часы, что помогает детям следить за временем и планировать свою работу).

Учащимся представляется возможность выбрать задания базового уровня или повышенного, что обеспечивает соблюдение принципов Стандарта — принцип дифференциации, вариативности и индивидуализации.

Задания базового уровня оцениваются в 7 баллов — это отметка «3», задания повышенного уровня — в 14 баллов — это отметка «5», (при условии, что все задания выполнены верно, если в задании повышенного уровня допущены 1–2 ошибки — отметка снижается). Отметку «4» за проверочную работу можно получить, выполнив все задания базового уровня и 2–3 задания (на выбор) повышенного уровня или, выполнив часть заданий базового уровня и часть — повышенного.

В первой части — семь заданий базового уровня, каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл; во второй части тоже семь заданий повышенного уровня, но каждое уже оценивается в 2 балла.

Следующий этап работы — **проверка выполнения заданий** по эталону. Правильные ответы выводятся на экран. Если задание выполнено верно, учащийся ставит на полях плюс, если неверно — минус. После того, как задания проверены, учащиеся **переводят плюсы и ми-**

нусы в баллы, заполняя таблицу на первом листе, подсчитывают общее количество баллов и переводят их в отметку.

После выполнения работы проводится **рефлексивная оценка**. Несколько учащихся (по желанию) выходят к доске и проводят рефлексию: «Я выполнял задания повышенного уровня, т. к. считаю, что у меня сформированы проверяемые умения по данной теме, я умею находить орфограмму «Безударная гласная» в словах; определять место орфограммы «Безударная гласная» в слове; соотносить орфограмму «Безударная гласная» с изученным правилом). Все задания я выполнил без ошибок, кроме пятого. В пятом задании проверялось умение «*группировать слова с одинаковой орфограммой*». Я выполнял задание, но был невнимательный и одно слово записал не в ту группу. Мне нужно упражняться в умении «группировать слова с одинаковой орфограммой». Я получил 13 баллов, а это отметка «4».

При проведении такой работы у детей формируются регулятивные УУД. Кроме того, получаем положительный эффект: увеличивается количество детей в классе с адекватной самооценкой. А сравнив результаты (баллы) работ по математике и русскому языку, дети пришли к выводу, что наш класс с большей гуманитарной направленностью. Рефлексия помогает нам обеспечить достижение метапредметных и личностных результатов, определенных ООП НОО.

После анализа проверочной работы каждый учащийся четко знает, какие умения у него не сформированы или сформированы не в полной мере и просит учителя подобрать задания для формирования соответствующего умения. Это позволяет ребенку самостоятельно работать над формированием данного умения/действия, учитель обеспечивает сопровождение образовательного процесса.

Система работы по формированию адекватной самооценки у учащихся позволяет нам кроме итогового оценивания использовать формирующее (развивающее) оценивание для определения ближайших шагов в направлении улучшения. Формирующее оценивание — это оценивание для обучения. Мы вместе с детьми используем данные такого оценивания для того, чтобы решить, как далеко каждый ученик уже продвинулся в своей учебе (какие умения он освоил), куда ему необходимо продвигаться (выявленные умения-дефициты) и как сделать это наилучшим способом. Это помогает учащимся определить индивидуальные образовательные маршруты и постепенно переходить из зоны актуального развития (то, что умеют без помощи учителя) в зону ближайшего развития (пока не умеют выполнять самостоятельно).

Литература:

1. Стандарт начального общего образования www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id...
2. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. М.: Просвещение, 2010. 215 с.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М.: Просвещение, 2009, 190 с.
4. Ковалева Г.С., О.Б. Логинова. Планируемые результаты начального общего образования — М.: Просвещение, 2011. 120 с.

Формирование компетенции здоровьесбережения будущих педагогов

Пазыркина Майя Владимировна соискатель;

Соловьев Александр Владимирович профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация: *представлены проблемы образования будущих педагогов по вопросам сохранения и укрепления здоровья, расширения их профессионального кругозора в этой области, формирование позитивного отношения к собственному здоровью, а также главные направления в подготовке педагога к ведению образовательной деятельности в здоровьесберегающем режиме и факторы риска педагогического труда.*

Ключевые слова: *педагог, образование, просвещение, здоровье, формирование здоровья, факторы риска, культура здоровья.*

The article introduces the problems in education of future teachers, concerning the issues saving and strengthening health, expanding their professional knowledge in this area and formation of the positive attitude to their own health. This article also considers the major ways in getting teachers ready for educational activity, connected with health-saving. The risk-factors of teachers work are also mentioned here.

Key words: *teacher, education, enlightenment, health, promotion health, risk factors, culture of health*

Культура самооздоровления, ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания, саморазвития [8].

В этой связи важно уяснить и суть деятельности педагогов. Общеизвестно, что школьная атмосфера сегодня стала небезопасна для здоровья детей. Ухудшение здоровья детей прямо пропорционально учебным перегрузкам учащихся, их неудовлетворенности своим учителем и негативным отношением к части изучаемых предметов. Очевидно, одним из правил педагогической деятельности должно стать следующее: обучая и воспитывая, помни, не навредят ли твои действия здоровью твоего ученика [1].

Однако, чтобы учитель мог квалифицированно руководствоваться этим правилом, он должен многое знать и уметь в области валеологии. Кроме того, успех формирования здоровой, гармонично развитой личности ребёнка во многом зависит от того, каким личностным и физическим потенциалом обладает сам учитель, ведет ли он сам здоровый образ жизни. Образ жизни человека является отражением суммы его знаний, умений, навыков, мировоззрения и т.д. — всего того, что в конечном итоге и формирует культуру личности [3].

В связи с вышесказанным мы поднимаем проблему формирования здоровьесберегающей компетенции будущего учителя, компонентами которой являются: знания медицинского характера, умения, мышление, мировоззрение и поведение, имеющие валеологическую направленность, здоровый образ жизни, культура чувств [7].

Мы полагаем, что проблема может быть решена в педагогическом вузе за счет комплекса мероприятий, направленных на изменение существующих форм подготовки учителя, создания новых программ обучения, имеющих здоровьесберегающую направленность, иного структурирования учебной информации, возможности применения.

Одним из требований государственного образовательного стандарта к уровню подготовки бакалавров педагогики является осознание будущими специалистами ценностного значения здоровья, ориентирование будущих специалистов на развитие и формирование «коммуникативных личностных качеств, правового самосознания, отношения к здоровью человека как самоценности». Так, в цикле общепрофессиональных дисциплин ФГОС следует ориентировать подготовку бакалавров на построение здоровьесберегающей среды в школе, модернизацию воспитания и обучения детей разных возрастов, освоение современных средств оценки достижений учащихся, психологическое консультирование родителей, работу с младшими школьниками, подростками и старшими школьниками, оказавшимися в экстремальной ситуации. [5].

В наших исследованиях было установлено, что в педагогическом вузе, бо́льшую часть знаний о здоровье, методах его сохранения и укрепления студенты получают путем самообразования. Существенную роль в формировании здоровьесберегающих знаний у будущих педагогов имеют занятия по физической культуре и подготовке. Наиболее полезными дисциплинами с точки зрения приори-

бретения знаний о здоровье студенты называют физиологию, гигиену, анатомию, психологию.

Здесь следует отметить малую эффективность использования только лекционной формы обучения для целей здоровьесберегающего образования в силу отсутствия атмосферы самопознания и помощи в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций. Отсюда следует необходимость комплексной реализации всех видов учебной деятельности: лекций, семинаров, практических, лабораторных занятий, дискуссий, тренингов, внеурочной работы, системы дополнительного образования. Отдельно можно обсуждать процесс физического воспитания, организацию деятельности по повышению двигательной активности (соревнования и т.п.) [5,9].

Культура здоровья, как результат здоровьесберегающего образования, должна быть присуща каждому человеку, но для педагога она является особенно значимой и необходимой, так как является одним из интегральных показателей, определяющих культурный уровень общества. Процесс формирования культуры здоровья должен осуществляться в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний, столкновения мнений, взглядов, поиска истины, проектирования различных возможных решений [10]. При этом основным условием выступает вовлеченность студента в критический анализ личностно значимого содержания знаний. Осуществление межпредметных связей позволяет студентам увидеть одно и то же явление с разных точек зрения, получить целостное представление о нем.

К сожалению, большинство учебных программ по здоровьесбережению существует в рамках только информационно-познавательного подхода.

Обучение здоровьесберегающим технологиям в педагогическом вузе преследует следующие основные цели:

- Формирование у бакалавров мотивации, знаний, навыков реализации здорового образа жизни;
- Развитие у бакалавров способностей и навыков, необходимых для формирования здорового образа жизни у будущих учеников.

Литература:

1. Борисов А. А. Организационно-методические условия преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности [Текст] / А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — №5. — С. 507–509.
2. Борисов А. А. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст] / А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. — 2012. — №6. — С. 375–377.
3. Буйнов Л.Г. Особенности гендерных условий профилактики наркомании старшеклассников [Текст] / Л. И. Сыромятникова, И. Н. Шпет, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 660–662.
4. Макарова Л. П. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников [Текст] / Л. П. Макарова, А. В. Соловьёв, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — №12. — С. 494–496.
5. Пазыркина М.В., Сопко Г.И. Значение формирования здоровьесберегающих компетенций педагога // Школа будущего. — 2013. — №2. — С. 138–142.
6. Пазыркина М.В. Значение валеологической культуры в формировании здоровья педагога /Пазыркина М.В., Сопко Г.И., Журина Т.Г.//Молодой ученый. 2012. №3. С. 380–382.

Неразрывно с процессом сбережения здоровья связано и формирование здоровьесберегающих позиций в процессе обучения в вузе [2].

По нашему мнению вектор здоровьесберегающего образования можно условно разделить на формирование здоровья и обучение его сбережению, что характерно для процесса становления педагога в вузе и сохранения собственного здоровья педагога и здоровья обучаемых в процессе профессионального труда в образовательных учреждениях [9].

Выявление факторов риска и создание благоприятных условий для реализации принципов социальной программы здорового образа жизни на рабочих местах (витаминоизация, кислородные коктейли, комната психологической разгрузки, штатный психолог, ежегодная диспансеризация, вакцинация, организация рационального питания) должны способствовать повышению уровня здоровья в трудовых педагогических коллективах [2,8].

Не последнее место в работе педагога занимает хорошо поставленная речь и голос. Только благодаря нормативному и правильному дыханию педагог способен на долгие годы сохранять четкую красиво звучащую речь, что немаловажно в педагогическом процессе. Хорошая физическая форма, правильно поставленное дыхание, профилактика сосудистых и инфекционных заболеваний — гарантия здоровья и профессионального долголетия [6].

Основными методами педагогической практики здоровьесбережения могут стать методы выявления, анализа и формирования ценностных ориентаций. Использование интерактивных форм обучения: ролевые игры, мозговой штурм, дискуссии позволяет формировать личное отношение учащегося к данной проблеме, выработать навык собственной защиты в критических ситуациях, самостоятельно принимать решение и быть ответственным за выбор здорового образа жизни [4]. Умение осуществлять личностно ориентированное здоровьесберегающее сопровождение образовательного процесса несомненно оказывает существенную помощь в работе педагога по здоровьесформирующей ориентации учащихся.

7. Сыромятникова Л.И. Концептуальный подход преподавания медико-валеологических дисциплин будущим специалистам безопасности жизнедеятельности / Л.И. Сыромятникова, М.Г. Романцов, И.К. Шац // Профилактическая и клиническая медицина. — 2009. — № 1. — с. 195–197.
8. Сыромятникова Л.И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете. / Л.И. Сыромятникова, Ю.К. Бахтин, Л.П. Макарова, В.П. Соломин // Молодой ученый. — 2012. — № 6. — с. 372–375.
9. Сыромятникова Л.И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2009. — № 98. — С. 201–204.
10. Сыромятникова Л.И. Формирование медико-валеологической компетентности будущих специалистов безопасности жизнедеятельности в педагогическом вузе: Автореф. канд. пед. наук. — Санкт-Петербург, 2009. — 24 с.
11. Сыромятникова Л. И. Педагогический подход к медико-валеологическому образованию будущих специалистов безопасности жизнедеятельности / Л.И. Сыромятникова, Л.П. Макарова, Л.Г. Буйнов // Наука и образование в жизни современного общества: сборник науч. труд. по матер. м/н н/пр конференции 29 ноября 2013 г. В 18 ч. Часть 17; М-во обр. и науки РФ. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-наука-общество», 2013. — С. 157–159.

Разноуровневые задания как средство оценивания в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах педагогического вуза

Пахотина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Цаликова Ида Константиновна, кандидат филологических наук, доцент
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова

В статье рассматривается использование разноуровневых заданий в качестве средства оценивания студентов неязыковых факультетов педагогического вуза в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *разноуровневые задания, оценочные средства, обучение иностранному языку, оценивание.*

Одной из задач, на решение которых была нацелена реформа высшего профессионального образования, является создание методик оценивания качества образования [1, с. 7–8]. Несмотря на то, что из традиционных типов контроля требованиям компетентностного подхода наиболее отвечают итоговая государственная аттестация, учебные курсовые работы, учебные и производственные практики, научно-исследовательская работа студентов, другие традиционные виды и формы контроля также имеют право на существование [1, с. 11, 15, 16, 52]. Практика преподавания иностранного языка показала, что на занятиях при проведении контроля нельзя обойтись без устного опроса, письменных работ, собеседования, зачета, экзамена, теста, контрольной работы и т.д. [1, с. 37; 4, с. 16]. Они стимулируют работу студентов и помогают совершенствовать методику преподавания.

В рамках данной статьи мы попытаемся рассмотреть возможность использования разноуровневых заданий в качестве средства оценивания студентов в процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах педагогического вуза.

Задания традиционно делятся по уровню сложности на репродуктивные, реконструктивные и творческие.

Задания *репродуктивного* уровня позволяют оценивать и диагностировать знание фактического материала, умение правильно использовать специальные термины, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины. Здесь можно использовать следующие задания: Отметьте/выберите правильный вариант ответа. Ответьте на следующие вопросы...Соедините слово и его значение. Найдите в тексте слова к теме ... Соедините синонимы/антонимы. Поставьте слово, стоящее в скобках, в правильной форме.

При помощи заданий *реконструктивного* уровня можно оценить и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей. Здесь рекомендуются следующие задания: В тексте 12 ошибок. Найдите и исправьте их. Расположите предложения в правильной последовательности. Составьте план текста. Закончите предложения. Составьте кроссворд, используя лексику к теме Составьте из предложенных слов и словосочетаний предложения. Задайте вопросы к выделенным курсивом словам. Выпишите из текста слова, которые не соответствуют его содержанию. Заполните

пропуски словами и словосочетаниями в нужной форме. Составьте из частей предложение.

Задания *творческого* уровня оценивают и диагностируют умения интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Предлагаются следующие варианты заданий: Какие высказывания великих людей подходят к содержанию текста? Обоснуйте свой выбор. Найдите в тексте информацию о.. Составьте по тексту тестовые задания (Multiple Choice). Сформулируйте эту мысль по-другому. Что ассоциируется у Вас с этим понятием? Переформулируйте предложения, используя пассивный залог. Объясните высказывания. Вы скажите свое мнение по данному вопросу. Напишите комментарий. Напишите статью, посвященную данному вопросу. Остановитесь на следующих пунктах...

Предлагаем образец комплекта разноуровневых заданий для проведения промежуточной аттестации (за-

чета) студентов в первом семестре по немецкому и английскому языкам. Согласно Рабочей программе по иностранному языку, зачет проводится по пройденным в течение семестра темам для устно-речевого общения и лексическому материалу («Жизнь студента», «Мой родной край», «Наша Родина, Россия»)[6, с. 18]. Какие задания (репродуктивные, продуктивные или творческие) будут предложены студенту, зависит от его уровня подготовки и способностей. Диагностика этого уровня (аудирование, чтение, письмо, говорение) проводится как в начале семестра, например, при помощи письменного рассказа о себе и последующей беседы по его содержанию, так и в течение всего семестра по результатам его работы.

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл. Максимальное количество баллов, которое можно набрать во время зачета — 40 [5, с. 2].

Немецкий язык

1. Задания репродуктивного уровня

Welche Antwort passt am besten?

Das Studentenleben und unsere Hochschule

Fragen		Antworten	Баллы
1	Wie heißen Sie?	a Ich studiere an der pädagogischen Hochschule in Ischim.	
2	Welche Fakultäten hat die Hochschule?	b Ich studiere direkt an der Fakultät...	
3	Studieren die Studenten fern?	c Die Studenten haben pädagogische Praxis in Sommerlagern, passive und aktive Praxis in der Schule.	
4	Wie viele Gebäuden hat die Hochschule?	d Ich bin am in ... geboren.	
5	Wann und wo wurden Sie geboren?	e Zweimal im Jahr bestehen die Studenten Klausuren, Vorprüfungen und Prüfungen.	
6	An welcher Fakultät studieren Sie?	f Unsere Hochschule besteht seit 1954.	
7	Wo studieren Sie?	g Ich heiße	
8	Wie viele Doppelstunden am Tag haben Sie?	h Zur Verfügung der Studenten stehen viele Seminar- und Übungsräume, große Bibliothek, Internet-Bibliothek, Lesesaal, Museum, Sportsäle, Speisesaal, Mensa.	
9	Seit wann besteht die Hochschule?	i Ich studiere im 1. Studienjahr.	
10	Wie oft bestehen die Studenten Klausuren, Vorprüfungen und Prüfungen?	j Unsere Hochschule hat 6 Fakultäten: die Fakultät für Physik und Mathematik, die philologische Fakultät, die Fakultät für Biologie und Geographie, die pädagogische Fakultät, die Fakultät für Technologie und Management, die Fakultät für Körperkultur und Sport.	
11	Wie viele Jahre haben Sie schon studiert?	k Viele Studenten unserer Hochschule studieren fern.	
12	Was steht zur Verfügung der Studenten?	l Ich habe 3 oder 4 Doppelstunden am Tag.	
13	Wo haben die Studenten pädagogische Praxis?	m Die Hochschule ist in 5 Gebäuden untergebracht und hat ein Studentenwohnheim.	
14	Was kann man im Lesesaal machen?	n Im Lesesaal kann man an der wissenschaftlichen Literatur arbeiten und den Stoff für ein Referat oder Vortrag sammeln.	

Richtig oder falsch sind folgende Aussagen?

Das Tjumener Gebiet und die Stadt Ischim

	Aussagen	R	F	Баллы
1	Das Tjumener Gebiet befindet sich in Ostsibirien.			
2	Es wurde am 14. August 1954 gebildet.			
3	Die Fläche des Gebiets beträgt 1435200 Kilometer.			
4	Über drei Millionen Menschen leben im Gebiet.			
5	Das Gebiet hat 2 Autonomsche Bezirke, 38 Rayons.			
6	Die Hauptstadt des Gebiets ist Tjumen.			
7	Das Klima im Tjumener Gebiet ist rau.			
8	Fast 40% des Territoriums nehmen Flüsse ein.			
9	Die Landwirtschaft bildet die Grundlage der Wirtschaft des Tjumener Gebiets.			
10	Ich lebe in der Stadt Ischim.			
11	Korkinsker Wehrpost wurde 1670 gegründet.			
12	Die Siedlung Korkino hat das Stadtrecht seit 1882.			
13	In der Stadt leben über 64000 Menschen.			
14	In Ischim lebten P. Erschow, N. Nikitin, B. Schachlin.			

Im Text sind einige Fehler. Finden und unterstreichen Sie.

Unser Heimatland Russland

	Aussagen	Баллы
1	Russland ist das größte Land der Welt.	
2	Die Fläche Russlands beträgt etwa 17 Quadratkilometer.	
3	Das Land grenzt an Norwegen, Finnland, Estland, Lettland, Litauen und Polen (im Südosten), an die Republik Mongolei, China und die Demokratische Volksrepublik Korea (im Nordwesten), an Weißrussland, die Ukraine, an Georgien, Aserbaidshan, Kasachstan.	
4	Die natürlichen Grenzen Russlands in Europa und Asien bilden 2 Ozeane und 12 Meere.	
5	Die Lena, der Jenissej, die Wolga, der Ob, der Amur gehören zu den größten Flüssen Russlands.	
6	Der Baikal-See ist der größte See der Welt.	
7	Die höchsten Wälder unserer Heimat sind der Ural, der Altai, der Kaukasus.	
8	Die größten Steppen Russlands sind die Osteuropäische Tiefland und das Westsibirische Ebene.	
9	Zu den wichtigsten Bodenschätzen gehören Kohle, Erdgas, Erdöl.	
10	In Russland leben etwa 142 400 000 Menschen.	
11	Moskau ist die Hauptstadt der Russischen Föderation.	
12	Das Staatsoberhaupt ist der Präsident.	
13	Das gesetzgebende Organ des Landes ist die Regierung.	
14	Das exekutive Organ des Landes ist die Staatsduma.	

2. задания реконструктивного уровня

Setzen Sie die Sätze fort.

Das Studentenleben und unsere Hochschule

	Sätze	Баллы
1	Ich heiße ...	
2	Ich bin am ... in ... geboren.	
3	Ich bin Student an...	
4	Ich studiere im 1....	
5	Unsere Hochschule hat 6 ...	
6	An unserer Hochschule werden hochqualifizierte...	
7	Ich studiere an der Fakultät ...	
8	Ich habe 3 oder 4...	
9	Ich habe Vorlesungen, Seminare...	
10	Zweimal im Jahr bestehen die Studenten ...	
11	Unsere Hochschule ist in 5 Gebäuden...	
12	Zur Verfügung der Studenten stehen viele ...	
13	Die Studenten haben alle Möglichkeiten für...	
14	Die Studenten haben pädagogische Praxis in Sommerlagern, passive und aktive...	

Beantworten Sie bitte die Fragen.

Das Tjumener Gebiet und die Stadt Ischim

Fragen		Antworten		Баллы
1	Wo befindet sich das Tjumener Gebiet?	a		
2	Wann wurde es gebildet?	b		
3	Wie viele Quadratkilometer beträgt die Fläche des Gebiets?	c		
4	Wie viele Menschen leben hier?	d		
5	Wie ist das Gebiet gegliedert?	e		
6	Wie heißt die Hauptstadt des Gebiets?	f		
7	Wie ist das Klima?	g		
8	Was bildet die Grundlage der Wirtschaft des Tjumener Gebiets?	h		
9	Wo leben Sie?	i		
10	Wann wurde Ischim gegründet?	j		
11	Wie viele Menschen leben in Ischim?	k		
12	Welche Industriezweige entwickeln sich in Ischim?	l		
13	Wodurch ist unsere Stadt bekannt?	m		
14	Nennen Sie bitte berühmte Landsleute.	n		

Ordnen Sie bitte die Wörter in der richtigen Reihenfolge an.

Unser Heimatland

Wörter		Sätze	Баллы
1	die Fläche • etwa • beträgt • 17 Millionen • Russlands • km ² .		
2	grenzt • das Land • Norwegen • Finnland • Estland • an • Lettland • Litauen • Polen • die Republik Mongolei • und • China • die Demokratische Volksrepublik Korea • Weißrussland • die Ukraine • Georgien • Aserbaidshjan • Kasachstan.		
3	bilden • 2 Ozeane • 12 Meere • die natürlichen Grenzen • und • Russlands • in Europa und Asien.		
4	die Lena • zu den größten Flüssen • der Amur • Russlands • gehören • der Jenissej • die Wolga • der Ob.		
5	ist • der Baikalsee • der Welt • der tiefste See.		
6	sind • die höchsten Berge • der Ural • der Altai • unserer Heimat • der Kaukasus.		
7	die Osteuropäische Ebene • die größten Ebenen Russlands • und • das Westsibirische Tiefland • sind.		
8	seltene Metalle • zu den wichtigsten Bodenschätzen • Kohle • Erdgas • gehören • Erdöl • Eisenerz • Torf • Kupfer • Nickel • Buntmetalle.		
9	ist • die Bevölkerungszahl • 142 400 000 • Menschen.		
10	ist • die Hauptstadt • Russlands • Moskau.		
11	der Präsident • das Staatsoberhaupt • ist.		
12	das gesetzgebende Organ • ist • des Landes • die Staatsduma.		
13	ist • die Regierung • das exekutive Organ • des Landes.		
14	die Fahne • unseres Landes • weiß-blau-rot • ist.		

3. Задания творческого уровня

Das Studentenleben und unsere Hochschule

Nehmen Sie Stellung zu folgender Aussage: «Einige sind der Meinung, dass die Studenten keine Freizeit haben sollten, denn sie sollten sich völlig auf das Studieren konzentrieren».

Nehmen Sie Stellung zu diesem Problem. Halten Sie sich bei der Bearbeitung an folgendes Vorgehen:

— Einleitung — erklären Sie die Problematik allgemein;

— Erörtern Sie Ihre persönliche Auffassung zum Problem — erläutern Sie Ihre Meinung und führen Sie 2–3 Argumente dafür an;

— Gegenmeinung — formulieren Sie mögliche andere Meinungen, die nicht der ihren entsprechen, führen Sie mindestens 1–2 Argumente auf;

— Erklären Sie, warum Sie diesen Argumenten nicht zustimmen können;

— Schlussfolgerung — fassen Sie Ihre Überlegungen kurz zusammen und formulieren Sie eine abschließende Einschätzung Ihrer Aussage.

Der Umfang Ihres Textes: 200–250 Wörter.

Das Tjumenner Gebiet und die Stadt Ischim

Einige meinen, dass man in einer großen Stadt besser lebt. Andere glauben, dass das Leben in einer kleinen Stadt besser ist. Was ist Ihre Meinung? Nehmen sie Stellung zu diesem Problem und schreiben Sie einen Kommentar. Sie können sich an den folgenden Plan halten:

— Einleitung — Erklären Sie die Idee in allgemeinen Zügen;

— Argumente für diese Idee;

— Argumente gegen diese Idee;

— Schlussfolgerung — Darlegung der eigenen Meinung.

Der Umfang des Textes: 200 Wörter.

Unser Heimatland

Schreiben Sie bitte zum Thema «Was bedeutet Heimat». Vermitteln Sie dabei Ihre eigenen Vorstellungen.

Der Umfang des Textes: 200 Wörter.

Total points:

Agree or disagree with the following statements.

The Tyumen Region and the Town of Ishim

№	Statements	Yes	No
1	The territory of the Tyumen Region is not the largest one in Russia.		
2	There are not so many lakes and rivers.		
3	The Tyumen Region is known all over the world for its great natural resources		
4	The industrial output of oil and gas was begun in the 19 th century.		
5	The Seven Wonders of the Region include the most remarkable creations of Man and Nature.		
6	There are about 450.000 lakes and a great number of rivers.		
7	There are 3 autonomous areas, 38 districts and 26 towns in our Region.		
8	The town of Ishim is situated in the central agricultural part of the Tyumen Region.		
9	The Ishimians are proud of the town's centuries-old history.		
10	The names of some Ishimians are well-known to all the people of our country.		
11	Nowadays Ishim is different from what it used to be.		
12	Our town is connected with the names of the great storyteller P. Ershov, the author of the project of the unique Ostankino television tower N. Nikitin, the gymnast, World and Olympic champion B. Shakhlin.		
13	The industrial output of oil was begun in 1954.		
14	Tyumen was the first Russian town in Siberia.		

Total points:

Match questions and answers.

Russia, Our Motherland

Question		Answer		Points
1	What is the total area of Russia?	a	With the USA and Japan.	
2	What is the population?	b	There are several mountain chains: the Urals, the Caucasus and the Altai.	

Английский язык

1. Задания репродуктивного уровня

Correct the statements if they are wrong.

The Teachers Training Institute and Students' Life

1. The Institute I study at was opened in the first half of the 20th century and in 40 years it was named after P. P. Ershov.

2. The Institute has a comfortable hostel.

3. There are 6 faculties at the Institute nowadays.

4. The pedagogical faculty trains the teachers of History.

5. We have lectures and practical studies in pedagogical subjects only.

6. Usually we have 2 classes a day.

7. I work hard every day and do my best to pass exams successfully.

8. There is no correspondence department at our Institute.

9. The lack of the Internet library complicates the work of the students.

10. Passive and active practices at school are the only ones during the studies.

11. Different conferences, discussions, competitions make the students' life interesting.

12. Every year we take part in traditional Ershov's Readings.

13. Active social life prevents students from their studies.

14. More than 15.000 specialists graduated from the Institute.

Question		Answer		Points
3	How many seas and oceans is the country washed by?	c	Over 143 million people.	
4	What countries has it also a sea border with?	d	There are various types of climate, from arctic in the north to subtropical in the south and continental in the middle of the country.	
5	What mountain chains are there?	e	About 17 million square kilometers.	
6	What rivers are there?	f	Oil, natural gas, coal, as well as of iron ore, copper, nickel, tin, aluminum.	
7	What is the climate in the country?	g	Moscow.	
8	What mineral resources has it?	h	The Federal Assembly.	
9	What is the capital of our country?	i	A two-headed eagle.	
10	Is Russia a constitutional parliamentary Republic?	j	Yes, it is.	
11	What is the legislative organ?	k	The Ob, the Yenisei, the Lena, the Amur.	
12	The head of the State is the President, is not it?	l	Yes.	
13	The State Russian flag has white, blue and red horizontal stripes, has not it?	m	By 12 seas and 3 oceans.	
14	What is the national Coat of Arms?	n	The capital of our country is Moscow.	

2. Задания реконструктивного уровня

The Teachers Training Institute and Students' Life

Question		Answer		Points
1	When and where were you born?	a		
2	What Institute do you study at?	b		
3	When was it opened?	c		
4	What faculties are there at the Institute?	d		
5	What kind of specialists does the Institute train?	e		
6	You are a full-time student, aren't you?	f		
7	What studies do you attend?	g		
8	How often do you have your examination period?	h		
9	Do some students study by correspondence?	i		
10	Where is the hostel situated?	j		
11	What is there at the students' disposal?	k		
12	What do the practices develop?	l		
13	Are there any camps for the students' rest in summer?	m		
14	Do the students take part in conferences, discussions, competitions?	n		

Ask questions to get the following information.

The Tyumen Region and the Town of Ishim

1. The location of the Tyumen Region, the date of its foundation, the territory, the population.

2. The main rivers, towns, the capital city.

3. Natural resources and industries.

4. Unique and remarkable places.

5. Famous countrymen.

6. The town we live in, some historical dates.

7. Leading branches of the town's economy.

8. Cultural and historical places, monuments, famous people.

Total points:

Fill in the charts with questions to the answers given below.

Russia, Our Motherland

Question		Answer		Points
1		a	Russia occupies about 17 mln square kilometers.	
2		b	It is washed by 12 seas and 3 oceans.	
3		c	It borders on Poland.	
4		d	The Urals stretches for about 2100 km.	

Question		Answer		Points
5		e	They are the Caucasus and the Altai.	
6		f	It flows into the Pacific Ocean.	
7		g	The climate is arctic in the north, subtropical in the south and continental in the middle of the country.	
8		h	Russia has almost all mineral resources.	
9		i	Heavy and oil and gas extracting industries are highly developed in Russia.	
10		j	It was founded in 1147.	
11		k	The Red Square is.	
12		l	It is a Constitutional Parliamentary Republic.	
13		m	The Federal Assembly is.	
14		n	Yes, it does.	

3. Задания творческого уровня

The Teachers Training Institute and Students' Life

Your English friend who is a student too asks you about your life at the Institute. Compose the dialogue about the differences between a Russian and an English student on traditions of student's life using the information of the text.

The Tyumen Region and the Town of Ishim

Find some additional information about the famous people mentioned in the text and compose a CV for one of them.

Write an essay of 240 words about:

- famous people of your native town;
- sites and places of interest your native town;
- sport in your native town.

Russia, Our Motherland

Make a multimedia presentation about the capital of our country — Moscow (St. Petersburg).

Оценить письменные творческие задания можно с помощью критериев и схем оценивания, предлагаемых во всех пособиях по подготовке к ЕГЭ и опубликованных демонстрационных версиях за разные годы (таблица 1, 2)

Таблица 1. Критерии и схемы оценивания выполнения заданий творческого уровня (максимум 14 баллов)

Баллы	Решение коммуникативной задачи	Организация текста
3	Задание выполнено полностью: содержание отражает все аспекты, указанные в задании; стилевое оформление речи выбрано правильно (соблюдается нейтральный стиль).	Высказывание логично, структура текста соответствует предложенному плану; средства логической связи использованы правильно; текст разделён на абзацы.
2	Задание выполнено: некоторые аспекты, указанные в задании, раскрыты не полностью; имеются отдельные нарушения стилевого оформления речи.	Высказывание в основном логично, имеются отдельные отклонения от плана в структуре высказывания; имеются отдельные недостатки при использовании средств логической связи; имеются отдельные недостатки при делении текста на абзацы.
1	Задание выполнено не полностью: содержание отражает не все аспекты, указанные в задании; нарушения стилевого оформления речи встречаются достаточно часто.	Высказывание не всегда логично, есть значительные отклонения от предложенного плана; имеются многочисленные ошибки в использовании средств логической связи, их выбор ограничен; деление текста на абзацы отсутствует.
0	Задание не выполнено: содержание не отражает тех аспектов, которые указаны в задании, или/и не соответствует требуемому объёму, или/и более 30% ответа имеет непродуктивный характер (т. е. текстуально совпадает с опубликованным источником или другими экзаменационными работами).	Отсутствует логика в построении высказывания, предложенный план ответа не соблюдается.

Таблица 2

Баллы	Лексика	Грамматика	Орфография и пунктуация
3	Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче; практически нет нарушений в использовании лексики.	Используются грамматические структуры в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Практически отсутствуют ошибки (допускается 1–2 негрубые ошибки).	
2	Используемый словарный запас соответствует поставленной коммуникативной задаче, однако встречаются отдельные неточности в употреблении слов (2–3), либо словарный запас ограничен, но лексика использована правильно.	Имеется ряд грамматических ошибок, не затрудняющих понимания текста (не более 4).	Орфографические ошибки практически отсутствуют. Текст разделён на предложения с правильным пунктуационным оформлением.
1	Использован неоправданно ограниченный словарный запас; часто встречаются нарушения в использовании лексики, некоторые из них могут затруднять понимание текста (не более 4).	Многочисленны ошибки элементарного уровня, либо ошибки немногочисленны, но затрудняют понимание текста (допускается 6–7 ошибок в 3–4 разделах грамматики).	Имеется ряд орфографических или/и пунктуационных ошибок, в том числе те, которые незначительно затрудняют понимание текста (не более 4).
0	Крайне ограниченный словарный запас не позволяет выполнить поставленную задачу.	Грамматические правила не соблюдаются, ошибки затрудняют понимание текста.	Правила орфографии и пунктуации не соблюдаются.

Критерий «Орфография и пунктуация» оценивается в 2 балла. При получении студентом 0 баллов по критерию «Решение коммуникативной задачи» всё задание оценивается в 0 баллов [2, с. 27–29].

Использование разноуровневых заданий как формы организации текущего, промежуточного и итогового контроля позволяет разработать достаточно простую и удобную систему балльно-рейтинговой оценки знаний студентов, учитывая ФОС по дисциплине. Так, для успешной сдачи части зачета, проверяющей усвоение базовых текстов, необходимо выполнение заданий репродуктивного уровня.

Такой подход, например, незаменим при разработке

заданий для обучения с использованием дистанционных технологий.

Разноуровневые задания можно использовать не только как промежуточный, текущий и итоговый контроль в процессе обучения иностранному языку, но и при оценивании самостоятельной работы студентов по иностранному языку [3, 7].

Создание средств оценивания для контроля качества подготовки студентов при реализации программ ВПО, основанных на компетентностном подходе, является достаточно сложной задачей. Данная статья лишь продолжает дискуссию о конкретных формах и способах оценки качества профессионального образования.

Литература:

1. Богословский В.А. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе [Текст] / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А. Тарлыков, А.А. Шехонин. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 148 с.
2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2013 года по немецкому языку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.examen.ru/assets/files/demo_ege_2013/project_german_2013.pdf. — [Дата обращения 04.03.2013].
3. Пахотина С.В. Немецкий язык: сборник текстов и упражнений для самостоятельной работы студентов: в 5 ч. [Текст] / С.В. Пахотина. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2010. — 367 с.
4. Положение ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова» «О фонде оценочных средств по дисциплине» № ПЛ 2.2. — 11 / 01–2011 (утв. решением ученого совета от 27.12.2011 г.) [Текст]. — 22 с.

5. Положение ФГБОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова» «О балльно-рейтинговой системе в ИГПИ им. П. П. Ершова» № ПЛ 24–02 / 01–2011 (утв. решением ученого совета от 30.06.2011 г.) [Текст]. — 8 с.
6. Рабочая программа учебной дисциплины «Иностранный язык». Педагогическое образование 050100. Профиль подготовки: начальное образование, дошкольное образование, технологическое образование, естественнонаучное образование, физкультурное образование, историческое образование, культурологическое образование, информатика и информационные технологии в образовании. Квалификация (степень) выпускника: бакалавр. Форма обучения: очная [Текст]. — 2011. — 57 с.
7. Цаликова И. К. Самостоятельная работа студентов неязыковых вузов по английскому языку в 6-ти частях (учебное пособие) [Текст] / И. К. Цаликова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2009. — 322 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf>. — [Дата обращения 04.03.2013].

Реализация проекта «О чистоте на планете беспокоятся дети!»

Петухова Анна Дмитриевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Живя на планете и занимаясь привычными делами (работой, учебой, домом и т. д.), мало кто задумывается об экологии и о «здоровье» Земли. Мы своими руками загрязняем собственные улицы, по которым ходим каждый день. И мало кто задумывался, что обычная фольга из-под шоколадки, брошенная мимо урны, будет разлагаться около 100 лет, пластиковая бутылка более 100 лет, брошенный окурочок — 10–12 лет. И так мусорит не один человек, а большая часть населения Земли.

К сожалению, мы вынуждены признать, что культура чистоты улиц еще не развита ни в нашем городе Владимире, ни в нашей стране, и чем чаще будут власти, да и сами граждане обращать внимание на эту проблему, тем больше в подсознании людей будет прививаться желание не мусорить у себя дома. Ведь под понятием «дом» надо воспринимать — не место, огороженное дверью или забором — а город, землю, лес, реки и озера, которые окружают нас.

Уборка дворов имеет большое значение при решении такой сложной задачи как поддержание здоровой экологической обстановки. Убранный мусор, ухоженные улицы — это наилучшая профилактика распространения различного травматизма (особенно среди детей: порезы об битое стекло) и заболеваний от разносчиков — грызунов, тараканов, мух и т. д.

Уборка улиц — не простая работа.

Дети и социальный педагог разработали проект «О чистоте на планете — беспокоятся дети!», включающий в себя проведение краткосрочных акций. Вместе воспитанники детского клуба «Аврора» определили объект помощи в нашем городе Владимире. Им стала детская площадка между двумя домами ул. Балакирева дома 57 и ул.

Лакина 159 а. Дети старались реально оценить свои возможности и не рассчитывать на помощь взрослых.

Акция является долгосрочной. Каждый раз мы находим новые проблемы и ищем пути их решения.

Следующая проблема, на которую мы обратили внимание — это окна нашего подъезда. Каждый день через окна мы наблюдаем за окружающим миром. Окно — это главная защита наших домов от негативного климатического воздействия.

Кроме способности пропускать дневной свет, чистые стекла также пропускают больше инфракрасных лучей, которые создают тепло. А это значит то, что чем стекло чище, тем в помещении теплее.

В наше время чистые стекла — лицо любого жилья. Наш клуб находится на первом этаже жилого дома. Эти условия задают отношения с соседями. Клуб — это наш дом. И мы стараемся соблюсти чистоту не только в клубе, но и на территории где он расположен. Мы реализовали акцию по уборке территории на детской площадке: убрали мусор, собрали литья и палки, подмели дорожку.

Теперь мы хотим навести чистоту в нашем подъезде, чтобы было уютней жителям дома и воспитанникам клуба.

Акция «О чистоте на планете — беспокоятся дети!» сама по себе, конечно же, не решит проблемы засорения и загрязнения дворовых участков, домовгорода, но по крайней мере привлечет внимание общественности и покажет хороший пример гражданам.

Конечно, могут возникнуть возражения:

А почему я должен убирать чей-то мусор, мыть стекла? Наводить чистоту и убирать чей-то мусор — это меня не касается! Не я мусорю, а значит не мне убирать! Можно поспорить с такой позицией, хотя она имеет место быть...

А если посмотреть на это с другой стороны — ты житель города, а значит, ты и есть хозяин этого города, а значит, позаботится о чистоте своей территории свойственно только настоящему хранителю.

Цель: Через труд сделать двор чище, а город — лучше
Задачи:

— Привлечь внимание жителей улицы и микрорайона к проблеме экологии

— Активизировать у жителей нашего города стремление к соблюдению порядка и чистоты своих дворов

— Научить детей ценить свой труд и труд других людей

— Навести порядок в подъезде и убрать территорию

— Сформировать гражданскую позицию через трудовое воспитание

— Усовершенствовать полезные социальные навыки и умения

В акции «О чистоте на планете — беспокоятся дети!» принимали участие:

*21 человек в возрасте от 10 до 15 лет (воспитанники детского клуба «Аврора»)

*4 педагога детского клуба «Аврора»:

— социальный педагог (руководитель акции) —

А.Д. Петухова

— педагог-организатор детского клуба «Аврора» —

Т.М. Воробьева

— педагог дополнительного образования — Н.А. Якушева

— педагог дополнительного образования — Н.М. Парфенова

— Разработка и реализация акции состоит из четырех этапов:

1. Мотивационный этап

Мотивация детей к поиску социальной проблемы и поиск путей ее решения. Воспитанники выбирают наиболее актуальную проблему путем обсуждения и голосования. Этот этап является отправной точкой построения акции. На его основе выстраиваются цель и задачи акции.

2. Подготовительный этап

Выбираем название и определяем цель и задачи акции. Составляем план действий, обсуждаем объем работы исходя из своих возможностей и усилий. Проводим беседу на тему важности проведения акции. Составляем перечень необходимого инвентаря: перчатки из ткани и резины, мешки, веники, жидкость для мытья окон, тряпки, порошок. Так же необходимо распределить обязан-

ности каждого добровольца и способы их взаимодействия с учетом желания каждого участника. Не менее важно прогнозировать ожидаемые результаты работы. Приобретаем инвентарь (финансирование).

3. Операционный этап

Реализация акции по намеченному плану.

4. Оценочный (рефлексия) этап

Все участники акции дают оценку эффективности проведенного мероприятия по пятибалльной системе, и сравнивают с предполагаемыми конечными результатами.

По итогам проведения акции нами были достигнуты следующие результаты:

— Совершенствование полезных социальных навыков и умений (планировать свои действия, разумно распоряжаться временем, анализировать результаты работы и т.д.)

— Навели порядок в подъезде, убрали территорию

— Хорошее настроение всех участников от результата своего труда

— Формирование у детей желания работать ради результата

— Повышение социальной активности у детей и подростков

Необходимо помнить о то, что участие в проектировании, реализация социально — значимых акций и проектов, научно-исследовательская работа положительно оказывает положительное влияние на развитие личности детей. Участие в проектной деятельности учит детей видеть проблемы и искать пути их решения, правильно распоряжаться свои личным временем, формирует позитивное отношение к окружающему миру, помогает понять значимость не только своего труда, но и других людей, развивает творчество, мотивирует к милосердию и оказанию помощи окружающим.

Кроме того, это повышает социальную активность детей и подростков, предоставляет возможность для духовно — нравственного и трудового воспитания. Освещенность в СМИ о проведении акции «О чистоте на планете — беспокоятся дети!» привлечет внимание к проблеме экологии и загрязнения среды.

Воспитанниками нашего клуба в рамках всероссийской акции «Весенняя неделя добра» в городе Владимире были реализованы мероприятия по уборке территории (весной) и мытью окон в подъезде (осенью). Наши добрые дела были отмечены благодарственными письмами.

Использование психоэмоциональных методов активизации познавательной деятельности на уроках русского языка и литературы

Полуднякова Наталья Августиновна, учитель русского языка;
Вильцина Светлана Альбертовна, учитель русского языка
ГБОУ СОШ №9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена использованию психоэмоциональных методов активизации познавательной деятельности на уроках русского языка и литературы. Раскрывая специфику предметного использования методов, корректирующих эмоциональное состояние участников образовательного процесса, отражается их здоровьесберегающий и активизирующий познавательную деятельность потенциал, способствующий эффективной реализации ФГОС ООО 2-го поколения.

Ключевые слова: психоэмоциональные методы, русский язык, литература, активизация познавательной деятельности, педагог, учащийся.

«Дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насилует бы детскую природу, кто захотел бы заставить ее мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное ученье в формы, краски, звуки, — словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем, вместе с тем, наше ученье доступным ребенку, и сами входим в мир детского мышления»

К.Д. Ушинский

Концепция гуманизации образования меняет основное направление деятельности школы, нацеливая образование на личность ученика, находя свое выражение в демократизации школы, гуманитаризации обучения, профильной и уровневой дифференциации, развитии системы самообразования, создании условий комфортного обучения и ориентации на активную учебную деятельность школьников. В этих направлениях действуют ФГОС ООО 2-го поколения, образующая сочетание единого образовательного пространства с возможностями ученика. Гуманистическое педагогическое образование ставит учащегося в центр процесса, а учитель организует обучение так, что школьник саморазвивается в процессе общения с педагогом и другими учениками.

В основу разработки ФГОС ООО 2-го поколения положен системно-деятельностный подход, в котором определяет главным результатом образования не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

В системно-деятельностном подходе категория «деятельности» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности, как элемента системы «мир-человек». В этом процессе личность человека выступает как активное творческое начало. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе

жизненных отношений, происходит саморазвитие и самоактуализация его личности. Главный фактор развития — активная познавательная деятельность, при этом ее становление означает становление духовного развития. В обозначенном контексте Л.А. Сорокина отмечает: «ФГОС ООО 2-го поколения, реализующие системно-деятельностный подход, имеют целью не изменение содержания обучения и воспитания для отдельных школьников, а приспособление методов и форм работы к индивидуальным особенностям учащихся» [5; 7].

Реализуя цели и задачи стандарта учителю необходимо пересмотреть свои подходы к образовательной деятельности, найти наиболее эффективные методы взаимодействия с учащимися. Однако, ФГОС ООО 2-го поколения документ, определяющий не только деятельность педагога и отбор содержания учебных предметов, но и задающий критерии качества образовательной деятельности, выражающиеся в формировании «портрета идеального выпускника». Таким образом, модернизации отечественной системы образования опирается на две точки: деятельность педагога в реализации ФГОС ООО 2-го поколения и деятельность учащегося в реализации ФГОС ООО 2-го поколения. В этой связи профессор Л.Г. Буйнов отмечает: «жесткие временные рамки, порой сопровождающие образовательный процесс, делают его психофизиологически напряженным. Если добавить к этому сложности связанные с анатомо-физиологическими и нервно-психическими особенностями развития учащихся, то на фоне недостаточности психофизиологических резервов некоторых школьников можно наблюдать некачественное усвоение поступающей информации» [1; 3].

В новых условиях образовательной деятельности по-

тенциал педагога должен быть направлен не только на достижение учащимися планируемых результатов обучения и высокого балла по ИГА и ЕГЭ, но и на сохранение его соматического и психологического здоровья. Как пишет Л.А. Сорокина: «задачи развития интеллектуальных способностей, системного стиля мышления, коммуникативных умений, а также представлений о системной организации природы, обозначенных во ФГОС ООО 2-го поколения, требуют поиска путей сохранения и поддержания высокого уровня умственной работоспособности школьников на уроках, что неразрывно связано с использованием здоровьесберегающих образовательных технологий» [4]. Такого же мнения придерживается и профессор Л.Г. Буйнов, подчеркивая: «здоровьесбережение есть неотъемлемая часть школьной образовательной практики, следовательно, оно должно реализоваться путем использованию методик и технологий, направленных на коррекцию того или иного компонента индивидуального здоровья» [2].

Учитывая специфику учебных предметов «русский язык» и «литература» необходимо использовать такие методы коррекции индивидуального здоровья, которые не нарушали бы ход учебного процесса и были максимально к нему приближены, при этом способствовали бы не ослаблению, а наоборот, активизации.

Таковыми методами являются психоэмоциональные методы активизации познавательной деятельности, которые Л.А. Сорокина определяет как: «систему психологических и педагогических воздействий, целью которых является эмоциональный настрой учащегося на восприятие учебного материала, предупреждение и преодоление не-

гативного отношения к предмету, обусловленного внутренней спецификой психоэмоционального состояния школьника» [8]. Данным автором предложены наиболее эффективные психоэмоциональные методы активизации познавательной деятельности, которые используются в образовательном процессе (рис. 1) [6].

Так, ролевая игра на уроках русского языка и литературы приобретает исключительное значение путем привлечения эмоционально-чувственных образов героев литературных произведений. Такой метод позволяет эффективно формировать не только знания, но и коммуникативные способности, осознание величия русского языка и литературы, поставить себя на место героев литературных произведений различных жанров. Естественно, такой подход к уроку способствует пробуждению интереса и к внеклассному чтению, активизируя познание школьников.

Арттерапия в контексте предметов русского языка и литературы приобретает направленность творческого подхода к интерпретации различного рода заданий. Учитывая, что на уроках русского языка учащимся приходится много писать, прослеживается тенденция к перенапряжению мышц кисти, и как следствие нарушению подчёрка. Использование пластиковых шариковых ручек, делает этот процесс еще более активным. Мелкая моторика кисти наиболее эффективно формируется при использовании деревянных карандашей и восковых мелков, поэтому выполнение ряда заданий, не требующих строгого контроля знаний, целесообразно проводить с использованием карандашей и мелков, что положительно отражается на формировании подчёрка школьника.

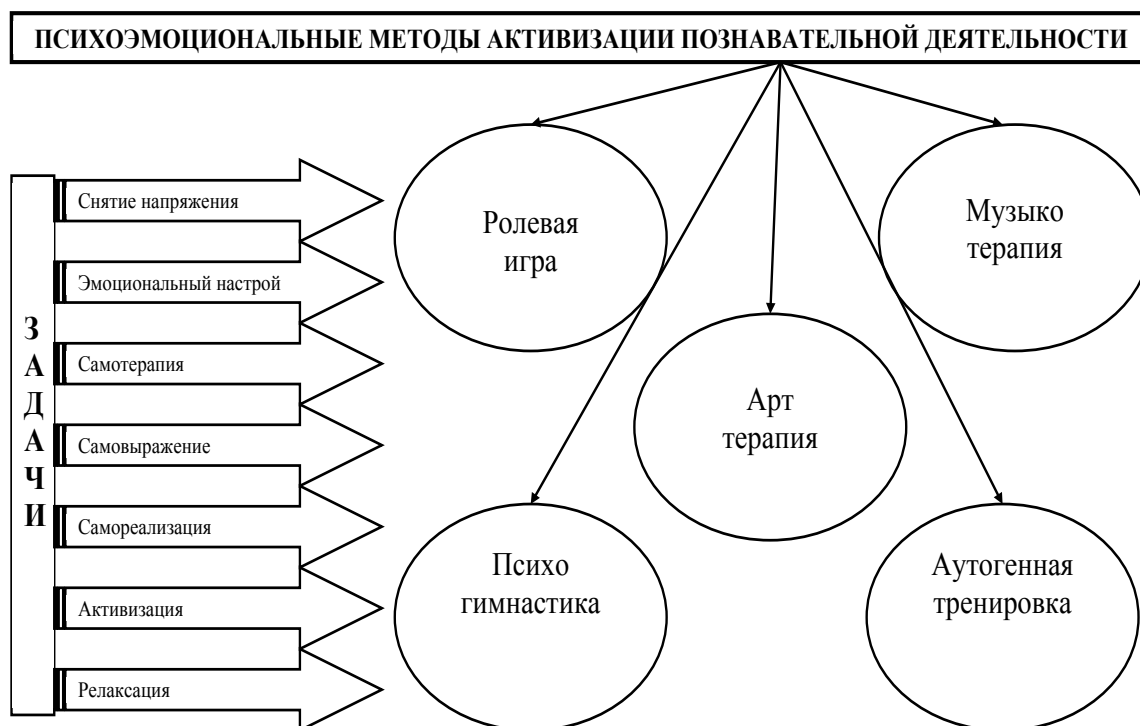


Рис. 1. Психоэмоциональные методы активизации познавательной деятельности по Л.А. Сорокиной

Музыкотерапию в контексте учебных предметов «русский язык» и «литература» целесообразно проводить в форме использования музыкальных произведений эпохи соответствующей тому или иному литературному произведению, что способствует эмоциональному настрою учащихся на восприятие конкретного произведения, активизируя их познание.

Психогимнастика проводилась с использованием «масок» в начале или конце урока, в зависимости от эмоционального состояния учащихся с целью его коррекции.

Аутогенная тренировка выполнялась в конце урока для того, чтобы сбалансировать процессы возбуждения и торможения в центральной нервной системе путем активизации образного мышления, настраивающего уча-

щегося на гармонию и безмятежность.

Таким образом, использование психоэмоциональных методов активизации познавательной деятельности на уроках русского языка и литературы имеет свою специфику, способствующую эффективному достижению целей урока без негативного влияния на здоровье участников образовательного процесса. В напутствие учителям на сложном и извилистом пути их трудовой деятельности, хочется сказать словами американского писателя и историка Генри Адамса: «учитель прикасается к вечности: никто не может сказать, где кончается его влияние». Это изречение обуславливает наше глубокое убеждение в том, что влияние учителя должно приносить учащемуся только конструктивные эмоции.

Литература:

1. Буйнов Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л.Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — стр.242.
2. Буйнов Л.Г. Статокинетическая устойчивость и подходы к ее фармакологической коррекции [Текст]: / Л.Г. Буйнов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии, Санкт-Петербург, 2002 год, том 1, №2, стр. 27–50.
3. Буйнов Л.Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №4. с. 16–17.
4. Сорокина Л.А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст] / Л.А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. №12. с. 522–524.
5. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л.А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. №1. с. 29–30.
6. Сорокина Л.А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]: / Л.А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А.И. Герцена», СПб, 2012–85 с.
7. Сорокина Л.А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]: / Л.А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. №2–6. с. 1344–1347.
8. Сорокина Л.А. Психоэмоциональные, дидактические и психофизиологические методы активизации познавательной деятельности школьников в методике преподавания курса «Естествознание» (5 класс) // История и педагогика естествознания. 2013. №2. с. 29–32.

Употребление психоактивных веществ учащейся молодежью.

Терминологический аппарат

Попов Виктор Алексеевич, профессор, заведующий кафедрой;

Вербецкая Елена Сергеевна, студент

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

В современном обществе, в связи со сложнейшей социально-экономической и политической ситуацией в стране на жизнь большинства людей негативно влияют риск, стрессы, невозможность сориентироваться в настоящем и четко спланировать своё будущее. У большей части взрослого населения нет уверенности

в завтрашнем дне, отсутствует чувство удовлетворенностью жизнью. Эти факторы отрицательно влияют на уровень воспитанности подрастающего поколения. В результате, дети и подростки оказываются в опасном положении, некоторых из них толкает на путь ухода от не стабильной реальности в абстрактный мир, где широ-

комасштабно используют различных психоактивные вещества (ПАВ).

Употребление психоактивных веществ является международной проблемой, по вине которой страдает каждая страна, в том числе — Россия.

Проблемам злоупотребления ПАВ среди несовершеннолетних посвящено огромное количество работ. Многие категории профессионалов в своей области занимались и продолжают заниматься данной проблемой — В. А. Попов, Г. И. Сопко, А. Л., И. Н. Пятницкая, А. Л. Салагаев, Ю. К. Бахтин, Л. А. Попова, В. П. Соломин и др.

Под термином психоактивные вещества понимают — вещества, употребление которых непосредственно приводит к изменениям психики, это определение было дано И. Н. Пятницкой. К ПАВ относят наркотики, алкоголь, никотин.

Эти вещества воздействуют, непосредственно, на центральную нервную систему, что приводит к изменению сознания. Длительное применение этих веществ является причиной возникновения состояния разных форм зависимости (психической, физиологической). По статистике, отмечается увеличение количества несовершеннолетних, впервые попробовавших психоактивные вещества еще в школьном возрасте. Употребление ПАВ в большей степени тревожит педагогов и родителей, что дает все основания для усиленных профилактических воздействий, направленных на пропаганду здорового образа жизни и снижения интереса к ПАВ у учащейся молодежи.

В научной литературе часто ПАВ используется как синоним наркотиков, это не всегда верно т.к. по мнению Пятницкой И. Н. наркотики — это сильнодействующие природные (в основном растительные), синтетические вещества, парализующие деятельность ЦНС, вызывающие искусственный сон и безболезненность, иногда неадекватное поведение и галлюцинации. Вещества способные вызвать привыкание и постепенное влечение к ним [2, с. 12].

И как следствие выдвигается такое понятие как наркотизм, которое представляет собой негативное социальное явление, совокупность антиобщественных деяний (лиц, их совершивших), обусловленных болезненной зависимостью человеческого организма от постоянного приема наркотических средств (наркоманией); культивирование растений; разработка, производство, изготовление, переработка, хранение, перевозка, пересылка, отпуск, реализация, распределение, приобретение, использование, ввоз на таможенную территорию РФ, вывоз с таможенной территории РФ, уничтожение наркотических средств (психотропных веществ), разрешенные и контролируемые в соответствии с законодательством РФ. Злоупотребление наркотиками и другими токсическими веществами, без зависимости от них. Характеризуется криминогенностью [1].

Для полного понимания подходов к определению психоактивных веществ необходимо привести классификацию ПАВ.

Классификации ПАВ формируются в зависимости от происхождения, психических расстройств, токсикантов возникающих при употреблении веществ конкретной группы, нейромедиаторных систем, на которые воздействуют токсиканты, жесткости государственного контроля над оборотом ПАВ, особенностей химической структуры и по иным критериям.

В зависимости от происхождения психоактивных веществ подразделяются на следующие категории:

— Психоактивные вещества естественного происхождения (марихуана, опианты, кокаин, гашиш и др.)

— Синтетические психоактивные вещества (стимуляторы, препараты смешанного действия, опиоиды и др.)

— Полусинтетические психоактивные вещества.

В настоящее время основой для классификации ПАВ в зависимости от психических расстройств, вызываемых ими, является Международная классификация болезней десятого пересмотра (МКБ-10) и совокупность обобщенных нозологических форм, включающих зависимость от различных веществ (алкоголизм, наркомании, токсикомании)

Нозологические формы и соответствующие им ПАВ включены в разделы F10-F19 [4, с. 97]:

— F10 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением алкоголя.

— F11 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением опиатов и опиоидов.

— F12 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением каннабиноидов.

— F13 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением седативных и снотворных веществ.

— F14 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением кокаина.

— F15 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением других стимуляторов, включая кофеин.

— F16 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением галлюциногенов.

— F17 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением табака.

— F18 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением летучих углеводородов.

— F19 — психические расстройства и расстройства поведения, связанные с сочетанным употреблением наркотиков и других психоактивных веществ.

Выделяют 3 группы психоактивных веществ — по воздействию на организм человека:

1) психоаналептики (антопротекторы, психостимуляторы, антидепрессанты, поотронные средства);

2) психолептики (транквилизаторы, снотворные средства, нейролептики, средства для наркоза);

3) психодислептики (галлюциногены, хоменоблокаторы и др.).

При приеме перечисленных выше веществ вначале пропадает бессонница, депрессии и тревоги. Человек, употребляющий подобные вещества, переживает состояние опьянения, благодушия, успокоения и в большей степени эйфорию. Со временем это состояние становится жизненнонеобходимым, возникает страх перед абстиненцией, это явление заставляет принимать ПАВ даже в дневное время и не один раз, каждый раз увеличивать дозу лекарств, не обращая внимание на то, что она превышает смертельную в несколько раз.

Опьянение сильнодействующими психоактивными веществами проявляется эйфорией, умиротворением при легком оглушении сознания. В контакт потребители психоактивных веществ вступают с затруднением, будто бы плохо слышат, отмечается и речевая, двигательная и сексуальная расторможенность. Отмечается неустойчивость внимания, плохая запоминаемость происходящих событий, создается впечатление психологического расстройства. Движение плохо скоординировано, походка неуверенная, пошатывание. Учащенность дыхания, даже при небольших нагрузках наблюдается одышка. Возможна хроническая интоксикация, которая сопровождается злобностью, тревожностью, чувством одиночества с различными суицидными наклонностями.

Токсикомании, связанные с потреблением летучих веществ. Для этого вида токсикомании используют растворители, ацетон, бензин, различные синтетические клеи, лаки, очистители для ванн и туалетов, средства для выведения пятен, т.е. вещества, испаряющиеся при комнатной температуре. В основном, токсикомания распространена среди молодежи, её последствия чрезвычайно опасны для общества. Источником распространения и вовлечения в употребление подобных веществ чаще всего служат лица, освободившиеся из мест лишения свободы, где режим подобных учреждений не допускает потребления других психоактивных веществ. Являясь образцом для подражания подрастающего поколения, имея репутацию людей «как никто знающих жизнь», они делятся опытом с молодежью, втягивают их, а зачастую и вынуждают вдыхать эти пагубно действующие вещества.

Литература:

1. Отклоняющееся поведение молодёжи. Краткий словарь-справочник. / Под общ. ред. В. А. Попова, С. А. Завражина — Владимир: ВГПУ, 1994. — 144 с.
2. Подростковая наркология: руководство для врачей / И. Н. Пятницкая и др. — М.: Медицина, 2012. — 256 с. ISBN 5—225—04739—4
3. Толковый словарь психиатрических терминов / гл. ред. В. М. Блейхер — М.: Академия, 1995. — 338 с.
4. Чуркин А. А. Краткое руководство по использованию МКБ-10 в психиатрии и наркологии / А. А. Чуркин — М.: Триада-Х, 2000. — 232 с.

Несовершеннолетние, находящиеся в состоянии употребления подобных веществ, чувствуют себя участниками переживаемых ими событий, содержание их может быть различным и соответствующим настроению. Это ощущение называют «ловлей мультиков», и сопровождается оно учащенным сердцебиением, нарушением координации движений, покраснением лица. Через некоторое время регулярного вдыхания потребители начинают переходить на одиночный прием психоактивных веществ, т.к. они осознают всю сущность происходящего и боятся, что совершат какой-либо поступок с нежелательными последствиями при свидетелях

Блейхер В. М. определяет никотиноманию, как вредную привычку это самая распространенная форма токсикомании, при ней в организм попадает алкалоид — никотин; длительное злоупотребление которого приводит к ярко выраженной соматической патологии (со стороны сердечнососудистой системы, легких, желудочно-кишечного тракта). Доказано канцерогенное влияние никотиномании, проявляющееся, в росте числа злокачественных заболеваний дыхательных путей среди курящих. Существует психологическое привыкание к никотину, на поздних этапах — снижение толерантности к нему [3, с.75].

К вышеперечисленному можно добавить, что на табак и алкоголь в современном обществе запрограммированы практически все. Многие из тех, кто совсем не курят и не пьют сами, равнодушно относятся к употреблению этих веществ окружающих людей, потому что табак и алкоголь считаются социально-приемлемы, и закон РФ не препятствует их продаже и употреблению. Употребление нелегальных наркотиков — социально не одобряемая форма поведения, поэтому и проблем от них в современной России пока намного меньше, чем от алкоголя и табака.

Таким образом можно сделать вывод о том, что массовое распространение и употребление психоактивных веществ среди молодежи это болезнь, которая требует вмешательства таких специалистов, как психолог, медицинский работник, педагог, специалист по социальной работе, путем адаптации, поэтапной реабилитации, комплексной профилактики и терапии.

Интегративно-поэтапный подход к формированию грамматической компетенции при обучении иностранному языку

Пригожина Кира Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Сизова Юлия Сергеевна, преподаватель

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

Данная статья посвящена вопросам оптимизации процесса формирования грамматической компетенции у студентов в ходе изучения иностранного языка на основе интеграции современных и классических подходов и методов обучения. Особое внимание уделяется коммуникативно-когнитивному подходу, интегрированному в поэтапную систему формирования грамматической компетенции в сочетании с представленными в статье подходами, методами и способами.

Ключевые слова: грамматическая компетенция, когнитивный подход, коммуникативный подход, грамматический концепт, коммуникативная компетенция.

В современной лингводидактике намечается тенденция перехода к комплексному подходу в обучении грамматике, основывающемуся на сочетании когнитивного, когнитивно-коммуникативного, а также концептуального подходов.

Популярный сегодня *когнитивный подход* в лингводидактике базируется на презентации и объяснении языковых, в частности грамматических, явлений, исходя из формирования отдельных понятий с помощью создания зрительных образов. При формировании лингвокогнитивной компетентности личности, лингвистическая система предстает как логически выстроенная схема языковых ресурсов. Формирование грамматической компетенции на основе этого подхода позволяет вывести студентов на лингво-когнитивный уровень языковой личности [4].

По своей сути когнитивный подход соотносим с *концептуальным подходом*. Концептуальный подход к обучению грамматике иностранного языка [5, 6] позволяет сформировать у студентов способность к выявлению (индуктивно и дедуктивно) грамматических явлений, их интерпретации и соотношению с соответствующими грамматическими концептуальными категориями и способами их декодирования [3]. В сочетании с инструментарием когнитивного подхода, концептуальный подход к обучению грамматике позволяет повысить качество усвоения грамматического материала и его адекватного употребления в речи на иностранном языке благодаря осмысленному выбору содержания, формы и концепта в рамках определенного коммуникативного контекста. Обращаясь к категории *грамматического концепта*, следует отметить, что он представляет собой абстрактные идеальные модели, выраженные в понятии и обладающие сочетанием релевантных признаков [2, 5].

Что касается употребления грамматических явлений в ситуациях речевого общения, *коммуникативно-когнитивный подход* обеспечивает правильное использование формы грамматических категорий в единстве с содержанием в соответствующей коммуникативной ситуации.

Использование того или иного подхода предполагает выбор определенного метода обучения или их комбинации на разных этапах формирования грамматической компетенции. Предлагаем следующую последовательность этапов.

Первый этап предусматривает работу над структурой и содержанием изучаемого грамматического явления, что включает в себя формирование у студентов представления о соотношении формы (то есть *что*) и ее контекстуально-обусловленного семантического выражения (то есть *зачем*), позволяет выработать у студентов способность распознавать грамматическую форму и ее смысловое назначение. Например, грамматическое явление Present Perfect Tense выражается в форме *have / has done* и обозначает законченное действие к настоящему моменту речи. Восприятие формы и содержания в смысловом сочетании способствует концептуальному осознанию грамматических категорий.

Второй этап включает формирование когнитивного восприятия содержания с помощью образных схем, то есть у студентов развивается способность к пониманию *каким образом* форма и ее смысловое назначение должны употребляться в определенном контексте. Например, грамматическое явление *have done* в его концептуальном выражении можно отобразить в виде следующего образа-схемы:

Интерпретация Схемы 1: *X has won a lottery [and now he can afford to buy a car].*

Третий этап подразумевает сформированность умения употреблять концептуальный образ грамматической категории адекватно ее семантическому выражению согласно коммуникативной ситуации общения (диалог или текст).

На каждом из этапов используется комбинация подходов, описанных выше, и методов. Существует большое количество работ, посвященных описанию методов обучения грамматике иностранного языка. Среди них: грамматико-переводной, текстуально-переводной, прямой, аудиолингвальной, аудиовизуальной, и др. Эффективность процесса обучения грамматике иностранного языка

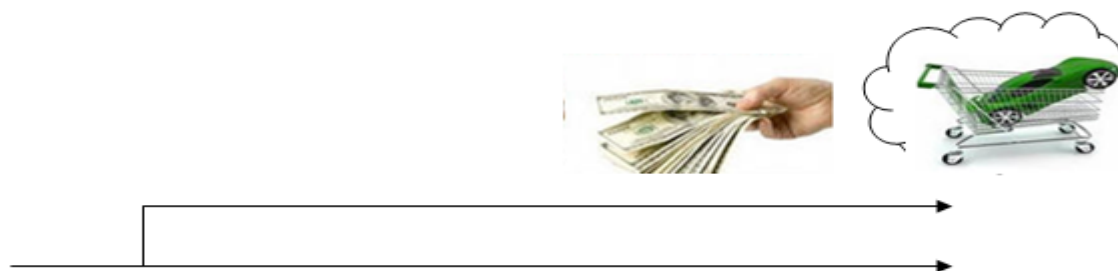


Рис. 1

достигается сочетанием подходов и методов в соответствии с предлагаемыми этапами (Таблица 1).

Прежде чем переходить непосредственно к способам обучения грамматике на основе предложенных подходов, методов и этапов, обратимся к разграничению двух методов, схожих по смыслу и назначению.

Во-первых *грамматико-переводной метод* (В. Гумбольдт, Д. Гамильтон, Г. Оллендорф, Ш. Туссен и др), получивший широкое распространение в странах Европы, где происходило введение иностранного языка в школьные программы, ставил целью развитие логического мышления через овладение структурой.

В основу обучения ИЯ была положена письменная речь, а основным объектом обучения была грамматика, подбор текстов и лексики происходил на ее основе. Поскольку в учебниках этого направления внимание было сосредоточено только на грамматических связях, то от этого страдало содержание текстов. В основном обучение было построено на переводе не связанных между собой по смыслу предложениях. Основным практическим умением, которое достигалось при изучении языка эти методом, было чтение, как при изучении латыни и выполнение упражнений грамматической направленности.

Во-вторых, *текстуально-переводной метод* (Ж. Жакото, Г. Лангенштейн, Ж. Туссен и др.) основывался на образовательном значении изучения иностранных языков, нацеленным на умственное развитие студентов. Такое развитие, согласно концепции этого метода, могло быть достигнуто посредством чтения классических художественных произведений, поэтому в основе обучения лежала не грамматическая система языка, из-

учаемая систематически, как при грамматико-переводном методе, а текст. Для усвоения знаний при текстуально-переводном методе также использовался перевод и механическое повторение, но способ работы отличался от грамматико-переводного метода — методика обучения строилась не на изучении системы грамматики, а на том материале, что имелся в тексте.

Следовательно, знания учащихся по грамматике были отрывочными в то время, как ведущим процессом логического мышления в процессе работы над текстом был анализ, тексты для чтения давались с транскрипцией и дословным переводом, причем перевод сохранял структуру предложений изучаемого языка.

Перечисленные выше методы обучения иностранным языкам преобладали до конца 50-х годов XX века, когда стало очевидно, что данные методы не отвечают сформировавшимся к тому времени требованиям лингвистической и педагогической наук. В результате возникли различные методики, сторонники которых подвергали переводные методы резкой критике. Интересно отметить, что один метод развивался, как правило, внутри предшествующего и являлся, либо его полной противоположностью, либо подчеркивал и трансформировал сильные стороны старого.

Соглашаясь с критикой в адрес переводных методов, остановимся на их основных недостатках, что позволит нам обосновать эффективность предлагаемого в статье комплексного поэтапного подхода к формированию грамматической компетенции. Среди недостатков:

1. Обучение языку сводится лишь к работе над его грамматической структурой;

Таблица 1

Подходы	Методы	Этапы
Концептуальный	прямой аудио-лингвальный аудио-визуальный	Первый
Когнитивный	грамматико-переводной текстуально-переводной сознательный	Второй
когнитивно-коммуникативный	натуральный сознательно-практический	Третий

2. Учебные пособия, созданные на основе этих методов, предлагают однотипную систему упражнений, например:

а) вставьте пропущенное слово в строго определенной грамматической форме;

б) ответьте на вопросы по тексту, используя определенную грамматическую форму;

в) трансформируйте предложения из одной грамматической формы в другую, например, из настоящего времени в прошедшее или перфектное;

г) переведите с иностранного языка на родной и обратно, используя определенную грамматическую структуру.

3. Снижение мотивации учащихся из-за однотипности заданий, отсутствия когнитивно-коммуникативной составляющей;

4. Задания представлены в виде разрозненных предложений или в рамках предложенного текста, что препятствует формированию когнитивного образа — полной картины использования в ситуациях речевого общения формы и содержания грамматической структуры, с которой студенты ознакомились на этапе презентации языкового материала.

5. Однобокость формулировки заданий не позволяет выйти за рамки предложенного текста или темы, лишает

возможности создания коммуникативной направленности в отношении между преподавателем и студентом в процессе обучения.

6. Отсутствие каких-либо иных способов объяснения грамматических явлений, помимо переводного.

7. Тексты в учебных пособиях, сложны для восприятия, ограничивая задачу студентов исключительно переводом структур, конструкций и фраз на родной язык, ответами на вопросы в рамках данного текста с учетом изученной грамматической формы.

Вместе с этим, переводные методы имеют свою практическую реализацию в рамках современных подходов к обучению грамматике. При условии интеграции переводных методов в комплексную систему предложенного в статье поэтапного формирования грамматической компетенции на основе когнитивно-коммуникативного подхода, их реализация в рамках учебного процесса позволяет:

1) повысить эффективность процесса формирования грамматической компетенции;

2) при переходе с одного этапа формирования грамматической компетенции к другому повысить уровень владения ИЯ у «слабых» студентов в разноуровневых группах.

При соблюдении вышеупомянутых условий эффективность формирования грамматической компетенции достигается с использованием следующих способов.

Задание 1 (этап 1).

Соотнесите пять ситуаций из левой колонки с соответствующими им грамматическими формами из правой колонки, занесите результат в таблицу.

1) now in progress

a) have / has done

2) in the past **one** action

b) was / were doing

3) in the past in progress

c) did

4) usually, always

d) is / am / are doing

5) started in the past,
continued for some time **up to the present**

e) do

1	2	3	4	5
d				

Задание 2 (этап 1).

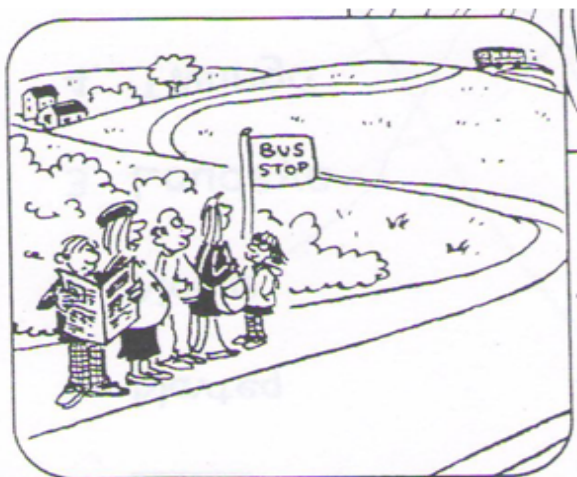
Соотнесите предложенные в таблице грамматические формы с их смысловыми соответствиями на временной шкале.

Situation	Structure	Example
<i>usually / generally</i>	<i>do (actions)</i> <i>be (states)</i>	<i>We arrange annual meetings in winter</i>
in process now at the moment	be + [do] ing	He is talking They are listening to him
finished <u>up to the present</u>	<u>have</u> + [done] / [work]ed <u>has</u>	We have prepared the report (=here it is) He has seen the presentation
in process in the past	<u>was</u> + [do] ing <u>were</u>	We were listening to the presenter
finished <u>in the past</u> (it is clear when)	[did] [work]ed	The company opened a new store last week We did a research when we started a project

Задание 3 (этап 2).

Используйте грамматическую форму согласно предложенной на картинке ситуации и информационной справке в рамке.

- What **are** they **doing**?
- When **did** they come?
- What **were** they **doing** from 10 to 11 o'clock?
- What **have** they **done** since 10 o'clock up to the present?



Facts

Now it's 12 o'clock.

[come] at 10 o'clock

[talk] from 10 to 11 o'clock

[wait] for the bus up to now

Задание 4 (этап 2).

Разместите на временной шкале события, соответствующие приведенным фотографиям, согласно изложенной в тексте последовательности¹.

8 9 5 2 1 3 4 6 7

1. visit the capital of Kenya, Nairobi
2. walk with fishermen
3. eat African delicacy
4. take photo of the sights
5. see the sacred mountain of the tribe
6. dance with the tribe residents
7. ride a camel
8. swim in the Indian Ocean
9. buy clothes on the local market

Задание 5 (этап 3).

Составьте рассказ о своей поездке за рубеж, используя фотографии из Задания 3. Используйте необходимые грамматические структуры согласно последовательности рассказа.

Задание 6 (этап 3).

Сопоставьте отрывки рассказа из левой и правой колонок, опираясь на соответствующую ситуации грамматическую структуру².

На основе получившейся истории выскажите предположения, используя *What would have happened if ...*

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 Two engineers had recently been promoted, 2 After a while, the wind became stronger, 3 By the time they had managed to regain control, 4 A man was walking along a road below them, 5 'Excuse me, sir, we're lost!' 6 After he had thought for a while, 7 'You're in a balloon!' 8 As the man was walking away, one engineer said to the other: 9 'Why?' 10 'Three reasons. First, he took a long time to answer. Second, he was perfectly correct. | <ol style="list-style-type: none"> a so they called down to him: b 'Can you tell us where we are?' c so they decided to celebrate with a flight in a balloon. d they realized they were lost. e and the balloon went out of control. f Third, his answer was perfectly useless!' g 'That man must be a manager.' h the man looked down, looked up again, and then shouted: i and walked away down the road. j asked the other engineer. |
|--|---|

¹ Студентам был предложен аутентичный текст соответствующей тематики

² На материалах аутентичных текстов учебника The Business [Meehan A., Watkins F., The Business intermediate, Macmillan Publishers, 2007].

Подобные типы заданий повышают уровень осмысленности речевых действий, развивают способность различать их целесообразность в конкретной ситуации речевого общения, повышают у студентов мотивацию к освоению грамматики иностранного языка.

В заключении отметим, что коммуникативно-когнитивный подход к формированию грамматической компетенции, в комбинации с другими подходами и методами

в поэтапной системе обучения, стимулирует познавательные механизмы студентов, организует их самостоятельную когнитивную и рефлексивную деятельность. При этом активизируются когнитивные процессы восприятия, анализа, присвоения грамматической форме правильного содержания, что обеспечивает адекватное употребление грамматических структур в речевых ситуациях общения.

Литература:

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. — 357 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: Издательство МОДЭК, 2010. — 448 с.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX — XX веке / под. ред. Рахманова И. В. — М.: Педагогика, 1972.
4. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков), М. — 1989. — 176 с.
5. Jonson-Laird P.-N. Mental Models — Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. — Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
6. Strauss S., Lee J. Applying Conceptual Grammar to Advanced-Level Language Teaching: The Case of Two Completive Constructions in Korean / The Modern Language Journal. Vol.90. — № 2, 2006. — P. 185–209.

Воспитание и развитие учащихся VI–VII классов в процессе обучения биологии

Раббимова Фарид Туксанбаевна, старший преподаватель;
Алмаматова Зебо Худайбердиевна, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Осуществление дидактического принципа единства обучения, воспитания и развития требует взаимодействия всех компонентов учебно-воспитательного процесса, при котором комплексно решаются задачи усвоения учащимися знаний, их использования для формирования научных взглядов, убеждений, отношений, развития психических и логических качеств личности, умственных и духовных сил школьников.

Биология как учебный предмет располагает большими возможностями для решения *задач воспитания и развития учащихся* во взаимосвязи. Важно с первых уроков изучения биологии начать работу по формированию у школьников системы *взглядов на живую природу*, отношений к природной среде. От того, как будет организована эта работа в самом начале изучения биологии, во многом зависит успех дела.

Решение задач воспитания учащихся VI–VII классов при обучении биологии зависит от содержания, уровня общей подготовки и психического развития учащихся. Так, школьный курс биологии VI–VII классов содержит недостаточно широких биологических обобщений, теорий, которые имеют большое мировоззрение по *географии и физике*, совершенно незнакомы с химией. А для подведения школьников к выводу о материальном единстве растительного мира необходимо знание не только их структурной общности, но и сходства процессов жизнедея-

тельности. Кроме того, у учащихся VI–VII классов преобладает конкретно-образное мышление, они еще не способны к усвоению абстрактных понятий и испытывают затруднения в осуществлении не только мысленного, но и предметного анализа и синтеза. Большие трудности вызывает у них проведение обобщений, осуществление перехода от знаний к умениям, использование знаний для отстаивания научных взглядов. Решение задач воспитания требует комплексного подхода, установления взаимосвязи различных его элементов. Так, диалектико-материалистические взгляды нельзя формировать изолированно от атеистических убеждений, нравственное воспитание осуществлять в отрыве от экологического, трудового, гигиенического, экономическое воспитание проводить обособленно от идейно-политического, трудового, экологического и т. д. Из комплексного подхода к решению задач воспитания учащихся следует исходить при разработке методики каждого урока. При планировании материала темы важно четко определить, какие аспекты проблемы воспитания *учащихся следует решать* в учебном процессе как основные, главные. В зависимости от содержания, форм и методов обучения *следует наибольшее внимание* уделять определенному аспекту воспитания либо в комплексе решать сразу несколько аспектов. Например, *при изучении темы «Корень»* в VI классе на основе знаний внешнего и внутреннего строения корня, его основных

функций, тканей, развития и роста корня, протекающих в нем процессов жизнедеятельности решаются задачи формирования элементов диалектико-материалистического мировоззрения учащихся, а также идейно-политического, экономического и *экологического воспитания*. При определении задач урока не следует ограничиваться постановкой *только* образовательных задач. Необходимо продумывать и возможности воспитания и развития учащихся. С этой целью важно определить значимость учебного материала для формирования научного мировоззрения школьников» воспитания и развития учащихся.

Для формирования мировоззрения, выработки отношений к миру, взглядов на живую природу, убеждений учащихся большое значение имеет *выбор методов обучения*, организация самостоятельной деятельности школьников, показ использования биологических знаний в практике, проведение экскурсий, лабораторных и практических работ. В целях большей четкости раскрытия проблемы каждый аспект коммунистического воспитания будет рассмотрен отдельно. Формирование научного мировоззрения.

Научное мировоззрение формируется в процессе овладения учащимися знаниями основ наук, раскрываемых в свете ведущих *законов* а категорий диалектического материализма: о материальности мира и объективных закономерностях его развития, движении как форме существования материи, первичности материн я вторичноеTM сознания, развитии как борьбе противоположностей, познаваемости мира и его закономерностей, о взаимосвязях и причинной обусловленности явлений, практике как основе и цели познания объективного мира и критерии истины, несовместимости науки и религии. Задача учителя биологии — ознакомить учащихся с теми положениями диалектического материализма, которые проявляются в биологических процессах и явлениях, с методами познания живой природы.

Изучение разделов «Растения», «Бактерии. Грибы Лишайники» позволяет показать учащимся приуроченность процессов жизнедеятельности растений, бактерий, грибов к материальным структурам. Познание учащимися строения и жизнедеятельности растительной клетки, клеточного строения органов растения, установление взаимосвязей между клетками, тканями и органами способствуют выявлению материальной основы процессов жизнедеятельности.

Ознакомление учащихся с химическим составом растений убеждает их в материальном единстве живой и неживой природы. Установление связей между органами в организме растений служит основой для понимания целостности растительного организма, а раскрытие связей растений со средой обитания убеждает учащихся в причинной связи и обусловленности процессов и явлений, в их зависимости от реально существующих, а не сверхъестественных факторов.

Показ пути научного познания процессов фотосинтеза, минерального питания растений, условий прорастания семян, овладение приемами выращивания растений, знакомство с факторами, влияющими на жизнедеятельность организмов растений, бактерий, грибов, позволяют под-

вести учащихся к выводу о познаваемости явлений живой природы, выяснению естественных причин биологических процессов. Так, *ознакомление школьников с устройством* лупы и микроскопа, привитие умений работать с ними, краткий экскурс в историю учения о клетке позволяют убедить учащихся в познаваемости внутреннего строения растения, сделать вывод о том, что человек все глубже проникает в тайны жизни растений, постигает их и использует в практической деятельности.

С учетом общего представления о взаимосвязи явлений следует рассматривать вопросы о строении и функциях органов растения, акцентировать внимание школьников *на причину обусловленности* роста и развития корня, побега, связи корня и побега, подчеркивать их значение в поддержании целостности растительного организма.

Разделы «Растения», «Бактерии. Грибы. Лишайники» содержат богатую информацию для формирования у школьников знаний о взаимосвязи строения и функций, обусловленности протекающих в живой природе процессов и явлений. Каждая клетка, орган, организм существуют только благодаря *взаимосвязи их* строения и функций. Жизнь растительного организма возможна только благодаря его взаимосвязи со средой обитания. Установление зависимости одних процессов от других вносит *много ценного* в понимание учащимися целостности и единства природы.

Формированию *научного* мировоззрения школьников способствует выделение в содержании ведущих идей и основных понятий, особенно идеи эволюции. Эволюционное учение — теоретическая и методологическая основа *современной биологии*. Только на уровне эволюционной теории можно говорить о последовательном, научном *познании* закономерностей развития органического мира. Эволюционное учение имеет большое мировоззренческое значение, подводя к идеям материальности и развития природы. В наше время идея развития приобретает *первостепенное практическое* значение, так как знания об эволюции становятся непременным условием *предвидения и* предотвращения нежелательных последствий вмешательства человека в биосферу, управления развитием органической природы.

Не случайно в методике *обучения* биологии большое внимание уделено формированию эволюционных понятий. На первых этапах изучения строения и жизнедеятельности растительного организма учащиеся знакомятся с результатами *эволюции* — многообразием растений и их приспособленностью к среде обитания. Учитель, показывая черты приспособленности у растений, их многообразие, говорит о том, что все это — результат длительного исторического развития растений. В дальнейшем школьники знакомятся с доказательствами эволюции растений, с этапами развития растительного мира. Все это повышает объясняющую роль биологических знаний.

Развитию понятия об эволюции растительного мира способствует расположение материала об отделах растений *в порядке их усложнения* от водорослей до покрытосеменных. Материал о бактериях и *грибах* в разделе «Растения» не рассматривается, так как эти группы

организмов в соответствии с данными современной науки относят к особым царствам.

Процесс формирования мировоззрения *нельзя* ограничить только усвоением учащимися ведущих мировоззренческих идей. Знания *должны* перерасти в твердые убеждения и проявляться в конкретных поступках и действиях, в отношениях к трудовой деятельности, к природе, обществу. Только тогда, когда у учащихся выработалось устойчивое *личностное отношение* ко всему происходящему вокруг, потребность и умение оценивать события, использовать знания и отстаивать свои взгляды, можно говорить о наличии сформированного мировоззрения и *соответствующих ему убеждений*.

Для выяснения уровня сформированности мировоззрения учащихся, их взглядов и убеждений необходимо *использовать специально* составленные вопросы и задания, создавать проблемные и *игровые ситуации*, заставляющие школьников решать те или иные научные или практические задачи, высказывать свою точку зрения, отношение по конкретному *вопросу*. Так, учащимся предлагаются вопросы и задания, требующие умения делать выводы мировоззренческого характера, исходя из определенных фактов и понятий; видеть в биологических *явлениях* взаимосвязи и взаимообусловленность, проявление законов диалектики; использовать знания по биологии в практике сельского хозяйства и *охраны природы*. На пример, можно использовать следующие вопросы и задания:

— Докажите зависимость жизнедеятельности растений от естественных причин.

— Приведите примеры из жизни растений, доказывающие материальный характер происходящих в них процессов.

— Приведите доказательства естественного происхождения растений.

— Докажите, что растение — целостный организм.

— Докажите, что многообразие растений — результат их исторического развития.

— Объясните понятие «приспособленность семян к распространению ветром, животными — это результат длительного исторического развития растений».

Обобщение результатов экспериментальных исследований и педагогической практики позволяет определить следующие методические условия, способствующие успешному формированию научного мировоззрения учащихся:

— Систематическое проведение обобщений мировоззренческого характера, раскрытие *причин* многообразия растений, материальности биологических явлений, возможности управления ими.

— Рассмотрение учителем ведущих *биологических идей*, теорий, понятий, научных фактов с позиций диалектического материализма, использование биологических знаний в качестве естественнонаучной базы для формирования мировоззрения учащихся.

— Определение роли каждого этапа учебного процесса, а также видов деятельности учащихся в формировании их научного мировоззрения.

— Установление взаимосвязи содержания мировоззренческих вопросов разделов «Растения», «Бактерии. Грибы. Лишайники» с содержанием других учебных предметов.

— Обеспечение доказательности биологических выводов на основе привлечения научных фактов, полученных с помощью эксперимента, проверенных на практике.

— Организация самостоятельных работ творческого, поискового характера, создание проблемных ситуаций, применение познавательных задач и других способов активизации познавательной деятельности учащихся.

— Систематическая проверка сформированности у школьников научного мировоззрения путем постановки вопросов, направленных на выявление собственной позиции учащихся, их убежденности, отношения к усваиваемым знаниям, стремления познать новые стороны биологических явлений, перевести знания в собственные взгляды и убеждения.

— Развитие потребностей у школьников применять основные знания в учебной и практической деятельности, в которой проявляются отношение учащихся к реальной действительности, их взгляды, убеждения в различных жизненных ситуациях.

Формирование диалектико-материалистического мировоззрения способствует научно-атеистическому воспитанию школьников.

Необходимо подвести школьников к выводу о глобальном характере проблемы охраны природы, решение которой требует международных усилий, международной солидарности народов мира. Содержание биологического образования в VI—VII классах пересмотрено в аспекте усиления его роли в подготовке учащихся к жизни, к труду в сфере материального производства.

Политехническая, практическая направленность содержания программы обеспечивается также выделением времени на проведение практических работ, экскурсий, включением в темы «Отдел покрытосеменные растения», «Отделы растений» фенологических наблюдений.

В процессе изучения биологии VI—VII класса такие учебные умения, как работа с микроскопом, распознавание некоторых сортов растений, семян, удобрений; всходов, составление плана работ по выращиванию растений, приобретают политехнический характер научно-технического прогресса. Остро стоит задача экологического образования учащихся — формирования у них ответственного отношения к природе. В содержании разделов «Растения», «Бактерии. Грибы. Лишайники» важное место отводится экологическим знаниям и умениям, на основе которых формируется ответственное отношение учащихся к природе. В них находят отражение вопросы о природной среде и ее факторах, об условиях жизни растений, бактерий, грибов, лишайников, о растительном сообществе, о проблемах охраны окружающей среды. Основные вопросы экологии раскрываются в органической связи с изучением процессов жизнедеятельности и систематики растений.

Перечень экологических знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся, дан в «Основных требова-

ниях к знаниям и умениям учащихся». Так, программа по биологии VI—VII класса предусматривает овладение учащимися знаниями о связях растений со средой, об охране и рациональном использовании растений, о приспособленности растений к совместному обитанию, о редких и исчезающих видах растений местной флоры и умениями проводить наблюдения в природе за сезонными изменениями в растительном мире и оформлять результаты наблюдений, участвовать в озеленении школы и своей местности, соблюдать правила поведения в природе.

Выделение в конце VI класса темы «Растения и окружающая среда», в которую включены сведения об экологических факторах, взаимосвязях растений с факторами живой и неживой природы, о приспособленности растений к совместному проживанию, позволяет шире использовать экологический подход при изучении многообразия цветковых растений, а также остальных отделов растений, не только знакомить учащихся с таксономической характеристикой видов, но и раскрывать их роль в природе, подводить к выводу о значении одних видов для других, о необходимости их охраны.

Литература:

1. Акимущин И. «Занимательная биология». — М., 1992.
2. Петров В.В. «Из жизни зеленого мира». — М., 1982.
3. Каримов И.А. «Ўзбекистон XXI аср бўсағасида: хавфсизликка таҳдид, барқарорлик шартлари ва таракқиёт кафолатлари». — Т.: «Ўзбекистан», 1997.

На экскурсиях в природу, при проведении фенологических наблюдений, выполнении летних заданий, общественно полезных работ по выращиванию растений школьники общаются с природой, что создает эмоциональное восприятие ими растений, поднимает настроение, убеждает в огромном значении для защиты растений связей между ними и природной средой. В процессе изучения биологии VI—VII класса необходимо теснее осуществлять связь учебного материала с современностью, насущными проблемами биологической науки, сельского хозяйства, охраны природы.

Изучение природы родного края, разнообразия видов растений ближайшего окружения, ознакомление с законами об охране природы,

Содержание разделов «Растения», «Бактерии. Грибы. Лишайники»: рассматривать *микропрепараты под микроскопом и определять* основные части объекта, готовить простейшие микропрепараты, определять изучаемые виды растений с помощью определителя, ставить простейшие опыты с растениями, выращивать комнатные растения и ухаживать за растениями на учебно-опытном или приусадебном участке, правильно вести себя в природе и др.

Формирование исследовательской компетентности обучающихся в условиях общеобразовательной организации средствами интерактивного обучения

Рассказова Жанна Владимировна, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Актуальной проблемой современного российского образования является вооружение обучающихся способами добывания и переработки научной информации путем самостоятельной исследовательской деятельности. Такая задача требует целенаправленного формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях общеобразовательной организации.

Под исследовательской компетентностью понимается интегральная характеристика личности обучающегося, проявляющаяся в готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, самостоятельно и творчески решать исследовательские задачи на основе имеющихся знаний и умений [6, с. 451].

Формирование компетентности, в том числе и исследовательской, должно рассматриваться как единый и целостный образовательный результат, затрагивающий как

содержательный компонент образовательного процесса, так и процессуальный — методы, организационные формы и средства обучения. Формирование исследовательской компетентности обучающихся — это сложный, системный и длительный процесс, реализация которого во многом определяется его организацией. А.В. Леонтович доказал важность постоянного, систематического включения учащихся в исследовательскую деятельность, их участия в разнообразных формах исследовательской деятельности [3].

Рассмотрим условия, способствующие формированию исследовательской компетентности.

Первым и необходимым условием мы считаем создание личностно-деятельностной ситуации, т.е. обучающиеся должны быть включены в исследовательскую деятельность как активные и деятельностные участники по решению личностно значимых проблем, выполнению исследовательских заданий и проектов, так как именно в де-

тельности человек овладевает комплексом познавательных, исследовательских, общеучебных, практических, оценочных, прогностических умений, а также основами взаимодействия друг с другом, рефлексией своей деятельности.

Второе педагогическое условие мы видим в установлении отношения сотрудничества, сотворчества в процессе исследовательской деятельности. Это возможно при реализации субъект-субъектных отношений, которые основываются на принятии друг друга как ценности самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов.

Следующее условие связано с мотивацией в учебно-исследовательской деятельности школьников. А.Н. Поддьяковым сформулированы мотивационные основы исследовательского поведения: потребность в новых впечатлениях и знаниях; практические мотивы, связанные с достижением конкретного значимого результата; учебные мотивы, связанные с направленностью субъекта не на решение познавательных или конкретных практических проблем, а на приобретение опыта; мотивы вносят разнообразие в однообразные условия, вызывающие скуку. Автор называет и факторы, вызывающие исследовательское поведение, — это субъективная неопределенность, сложность объекта, противоречивость информации [5, с. 30].

Педагог в процессе организации исследовательской деятельности выступает как организатор ее формы и условий, благодаря которым у ученика формируется внутренняя мотивация подходить к любой возникающей перед ним научной или жизненной проблеме с исследовательской, творческой позиции. Как только учитель «защепит» сферу интересов ученика, он сможет пробиться через броню отчужденности и безразличия, вызвать простое, естественное удивление перед фактом или теоретическим выводом, он откроет перед учеником — данную область знаний как источник интереса. Более того, именно пробуждение интереса хотя бы к части учебного материала делает возможной активацию устойчивой мотивации к процессу обучения как таковому. Поэтому одной из главных проблем в развитии исследовательских компетенций является решение проблемы познавательного интереса учащихся.

Особая роль при формировании исследовательской компетентности принадлежит самостоятельной работе. Исходя из того, что самостоятельность является характеристикой деятельности, то она способствует применению полученного ранее опыта в новых условиях и ситуациях. Исходя из этого, следующее условие формирования исследовательской компетентности мы связываем с усилением самостоятельности учебной деятельности учащихся и выражающееся в способности учащихся относительно независимо от других действовать в процессе групповой или индивидуальной работы.

Усиление самостоятельной учебной деятельности учащихся на современном этапе развития педагогики может

находить выражение в самостоятельном поиске информации, выполнении заданий любой сложности, в постановке и решении проблем и т.д.

Перечисленные выше условия, по мнению ряда ученых-исследователей, способствуют формированию исследовательской компетентности учащихся. Таким образом, в процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на технологии, при которых школьники идентифицируют себя с учебным материалом, включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям, на наш взгляд, в наибольшей степени отвечает интерактивное обучение, при котором обучающийся в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, чем при пассивном обучении, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя задания творческого, поискового, проблемного характера.

Интерактивное обучение позволяет успешно формировать:

- способность адаптироваться в группе;
- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;
- способность выдвигать и формулировать идеи, проекты;
- способность определять проблему и подбирать адекватные методы, формы и приемы ее решения;
- задавать вопросы к фактам и отыскивать причины явлений;
- владеть навыками работы с различными источниками информации;
- готовность принимать нестандартные решения;
- способность ясно и убедительно излагать свои мысли;
- умение эффективно управлять своей деятельностью и временем.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Из объекта воздействия школьник становится субъектом взаимодействия, он сам активно участвует в процессе обучения, следуя своим индивидуальным маршрутом.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Панина Т.С. и Вавилова Л.Н. выделяют следующие общие результаты и эффекты интерактивного обучения:

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») ис-

пользования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх ошибиться и высказать неправильное предположение.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность учащихся в решение обсуждаемых проблем и дает эмоциональный толчок к их познавательной активности, соответственно, процесс обучения приобретает более осмысленный характер.

3. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивное обучение позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и раскрытие новых возможностей обучающихся, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей [4].

Рассмотрим трактовку интерактивного обучения в педагогической литературе. Так, М. В. Кларин считает интерактивное обучение инструментом освоения нового опыта и определяет его как обучение, основанное на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окру-

жением. Причем, учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой ученики находят для себя область осваиваемого опыта, а опыт учащегося служит центральным источником учебного познания [2, с. 13]. Л. К. Гейхман понимает интерактивное обучение, как связанное с выделением существенных характеристик взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, проявляющихся в процессе совместной деятельности [1, с. 145]. А. Ю. Прилепо интерактивное обучение определяет как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [7, с. 14].

Результатом интерактивного обучения для конкретного обучающегося является опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением, развитие личностной рефлексии, освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний, развитие навыков общения и взаимодействия в общественной группе, развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, нестандартное отношение к организации образовательного процесса, формирование мотивационной готовности к приобретению исследовательского опыта как в учебных, так и во внеучебных ситуациях.

Данные показатели и есть условиями формирования исследовательской компетентности. Таким образом, интерактивное обучение может рассматриваться одним из способов формирования исследовательской компетентности учащихся на всех этапах обучения как школьного, так и профессионального образования.

Литература:

1. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель [Текст] / Л. К. Гейхман — Пермь: Изд-во Пермского госуд-го ун-та, 2002. — 260 с.
2. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12–18.
3. Леонтович А. В. Современные трактовки одарённости и организация исследовательской работы с детьми в сфере дополнительного образования [Текст] / А. В. Леонтович // Дополнительное образование. — 2002. — № 9. — С. 13–17.
4. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
5. Подьяков А. Н. Поиск материалов по исследовательской деятельности учащихся в электронных ресурсах: англоязычные источники [Текст] / А. Н. Подьяков // Исследовательская работа школьников. — 2003. — № 4. — С. 29–32.
6. Рассказова Ж. В. К вопросу о сущности исследовательской компетентности старшеклассников общеобразовательной школы // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 450–452.
7. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. — 52 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (61) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Дядюн К. В.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Насимов М.О.

Ответственный редактор:

Кайнова Г.А.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)

Арошидзе П. Л. (*Грузия*)

Атаев З. В. (*Россия*)

Велковска Г. Ц. (*Болгария*)

Гайич Т. (*Сербия*)

Данатаров А. (*Туркменистан*)

Досманбетова З. Р. (*Казахстан*)

Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)

Игисинов Н. С. (*Казахстан*)

Лю Цзюань (*Китай*)

Нагервадзе М. А. (*Грузия*)

Прокопьев Н. Я. (*Россия*)

Прокофьева М. А. (*Казахстан*)

Ребезов М. Б. (*Россия*)

Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)

Хоссейни А. (*Иран*)

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.