



V Международная научная конференция

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Часть II



Пермь

УДК 37(063)

ББК 74

П78

Главный редактор: *Г. Д. Ахметова*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, О. А. Авдеюк, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, М. А. Игнатова, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, Н. С. Сенюшкин, И. Г. Ткаченко, А. С. Яхина

Ответственные редакторы:

Г. А. Кайнова, Е. И. Осянина

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), О. А. Козырева (Россия), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узаков (Узбекистан), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан)

Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. П78 (г. Пермь, март 2014 г.). — Пермь: Меркурий, 2014. — vi, 110 с.
ISBN 978-5-88187-464-3

В сборнике представлены материалы V Международной научной конференции «Проблемы и перспективы развития образования».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

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

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Головкина Е.М.

Образовательная программа художественно-эстетической направленности по учебной дисциплине «Мир на ладони» как средство воспитания толерантности посредством познания культур разных народов 147

Грозных П.А.

Коллективное исполнительство как одна из форм развития музыкальных способностей учащихся... 150

Дерксен Л.А., Козырева О.А., Завьялова Я.Е.

Система принципов управления обучающимися, занимающимися регби, как основа педагогического взаимодействия 151

Канунникова Т.А.

Актуальность традиционных художественных техник на примере рисования пастелью 153

Козырева О.А., Павловский А.А., Шварцкопф Е.Ю.

Проведение заочных научно-практических конференций обучающихся как ресурс и продукт формирования культуры самостоятельной работы 156

Панферова Е.М.

Роль компетентностного подхода в процессе воспитания музыкальной культуры 158

Хаблиева С.Р.

Формирование у учителей общеобразовательных школ навыков использования электронных образовательных ресурсов во внеурочной деятельности 161

Хоменко С.М., Козырева О.А., Ерохин Е.Н.

Возможности и специфика социализации подростков в СДЮСШОР «Буревестник» 164

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Жукова Т.В., Полюхова Е.В., Коробкова Л.В., Костина Е.Л.

Социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья. 167

Земляченко М.В., Кутергина Т.В., Кузнецова Т.Д.

Формирование мелкой моторики и развитие речи дошкольников 169

Колпакова Е.В.

Особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития. 172

Лисицына И.В.

Использование технологии семантических полей при развитии словаря детей, имеющих речевые нарушения 174

Ноговицына Л.Н.

Реализация проекта «Центр поддержки учеников домашнего обучения» в условиях коррекционного образовательного учреждения 180

Одинченко Л.К., Головатая А.А.

Становление и развитие географического образования учащихся с нарушением умственного развития в 20–70-е годы XX столетия 183

Ооржак А.В.

Проблемы логопедического сопровождения в специальном коррекционном учреждении VIII вида в условиях русско-тувинского двуязычия 186

Теплова Ж.А.

Коррекция речи на основе ведущего канала восприятия 188

Фомина Л.К.

Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития 191

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Валиуллина Ч.Ф.

Нравственная основа в формировании профессиональной культуры будущего менеджера 194

Вознюк О.Л.

Формирование информационной компетентности на уроках русского языка и литературы 196

Данилова Е.О.

Организация и проведение практического занятия на тему «Изменения в организме женщины во время беременности и послеродовом периоде» 198

Землянская М.Ю.

Здоровый образ жизни как условие формирования общей культуры будущего специалиста 199

Зотова И.В.

Формирование коммуникативных умений у студентов в образовательном процессе 202

Исмаилова З.К., Мукумова Д.И., Эгамбердиев А.А.

Профессиональное образование как достояние личности 204

Исмаилова З.К., Химматалиев Д.О., Джураева Г.А.

Значение педагогической технологии для будущих учителей профессионального образования. 205

Козырева О.А., Зубанов В.П., Горбунова И.А.

Продуктивность моделирования профессионально-педагогических кейсов будущими педагогами по ФК в условиях непрерывного профессионального образования 207

Лядащева Е.Д., Сальнова А.В.

Изучение иностранного языка в СПО 210

Муллаярова Э.Р.

Создание ФОС по дисциплине «Иностранный язык» 212

Пахолко О.Д.

Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию и развитию гражданской идентичности младших школьников. 214

Пиджакова А.В.

Роль образовательного мониторинга в процессе оценивания правовых знаний обучающихся по дисциплинам общепрофессионального цикла в профессиональных образовательных организациях 217

Терновская О.В., Лосев А.Л., Бубнова Л.М.

О роли преподавателя в подготовке специалистов технического профиля. 220

Худайкулов Х.Д., Анаркулова Г.М., Уралова Ю.У.

Электронная библиотека — важнейший компонент инновационных технологий в современном образовании. 223

Худайкулов Х.Д., Махсудов П.М., Усманова Х.М.

Интерактивное обучение в личностно-ориентированном образовательном процессе 224

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Вандышева А.В.

Использование достижений психо- и нейролингвистики в обучении иностранным языкам 227

Кошелева Н.И.

Интернет как средство формирования медиакомпетентности студентов 230

Кульбекова А.К.

Технологическая концепция обучения студентов национальной хореографии в вузах
Республики Казахстан 232

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Лукьянова Н.П.**

Мастерство невербального педагогического общения как средство профессионального роста
начинающих учителей 236

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Данилов О.Е.**

Изучение затухающих колебаний маятника с помощью виртуального измерителя угла
его отклонения от положения равновесия 239

Загребельникова Н.С.

Применение ИКТ технологий в учебном процессе начальной школы 241

Кочерягина О.А.

Использование Интернет-технологий в процессе обучения истории и обществознанию
как условие получения нового образовательного результата, соответствующего ФГОСу
(виртуальный кабинет истории и обществознания: из опыта работы) 244

Молодцова И.А.

Использование технических средств в учебно-воспитательном процессе образовательных
учреждений для детей с нарушением слуха 246

Ялукова И.В.

Электронный учебник как средство индивидуального подхода на уроках информатики 249

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Печенкова К.В.**

Факторы межличностного доверия в современной России (на примере Тюменской области) 252

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Образовательная программа художественно-эстетической направленности по учебной дисциплине «Мир на ладони» как средство воспитания толерантности посредством познания культур разных народов

Головкина Елена Михайловна, преподаватель истории искусств
МКОУ ДОД «Детская школа искусств» (ЗАТО Первомайский, Кировская обл.)

Образовательная программа «Мир на ладони» направлена на воспитание высоких духовных ценностей и культурных традиций у дошкольников, развитие личностной культуры ребенка, как основы его любви к Родине, и толерантного отношения к представителям других национальностей и культур.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция, толерантность, русская культура, нравственность, познание мира.

Актуальность проблемы воспитания подрастающего поколения в духе толерантности объективно обусловлена изменениями последних десятилетий в экономической, политической, культурной жизни страны. Формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия и взаимной терпимости в обществе стало сегодня насущной необходимостью.

Воспитание толерантности может быть осуществлено на основе познания культур разных народов, создавая, тем самым, предпосылки взаимопонимания и уважения, укрепляя позиции конструктивного и цивилизованного сотрудничества, что является залогом социальной и межнациональной стабильности.

Сегодня современный человек на многое смотреть по-другому. Это относится и к прошлому нашего народа. Большинство, к сожалению, поверхностно знакомо, например, с народной культурой, с тем, как жили русские люди, как работали и отдыхали, что их радовало, а что тревожило, какие они соблюдали традиции и обычаи, чем украшали свой быт, как одевались, какие игры были у детей, какие праздники. Ответить на эти и подобные вопросы — значит, восстановить связь времен, вернуть утраченные ценности. Для этого надо обратиться к истокам русской народной культуры, истории Руси, соприкоснуться с народным искусством и частью души ребенка, началом, порождающим личность. Чтобы воспитать в детях гордость за свой народ, поддержать интерес к его истории и культуре, помочь хорошо узнать и уважать свое прошлое, свои истоки, историю и культуру своего народа и создана первая часть программы «Путешествие к истокам». Это способствует развитию познавательных способностей детей, формированию высокой нравственности, воспитывает любовь к Отечеству, уважение к предкам, защищавшим Русь от врагов, интерес к самобытной русской культуре.

Дальнейшим этапом является знакомство с историей и культурой других стран, изучением особенностей быта, обрядов, праздников, учит не только ориентироваться в «безбрежном океане» мировой культуры, но и формирует основы культуры межнациональных отношений. Знать как можно больше о других народах — основа воспитания и развития толерантности.

Новизна программы заключается в ее построении на основе междисциплинарной интеграции с историей, географией, искусством. Особенностью данного курса является то, что некоторые направления данного курса изучаются с использованием новейших информационных технологий. Живя в информационном обществе, дети должны иметь представление о различных информационных процессах, владеть основными элементами информационной культуры. Использование компьютерных технологий позволяет максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся: задавать темп изучения материала, адаптировать учебные знания к возможностям ученика. Так же учащиеся получают удовлетворение познавательного интереса, возникает желание познавать мир.

Цель программы заключается в воспитании высоких духовных ценностей и культурных традиций у детей, развитие толерантного отношения к представителям других национальностей и культур.

Основные задачи программы:

— вызвать интерес к культурному наследию стран мира через знакомство с культурными и природными достопримечательностями; познакомить детей с русской народной культурой и искусством; на основе систематического знакомства с памятниками культуры получить представление о целостной и многомерной картине духовного развития человечества; воспитывать у детей любовь

и уважение к традициям своего народа, укладу жизни, к своему родному краю; воспитывать уважение к людям другой нации, к особенностям их жизни; — формировать у детей чувства причастности к духовному наследию прошлого, чувства соприкосновения с ним; формировать нравственные качества для установления позитивных межличностных отношений;

Программа предназначена для детей 6–8 лет сроком обучения на 2 года.

Специфика программы «Мир на ладони» заключается в следующем:

1. Преобладание практических занятий. Последние, в свою очередь, представлены разнообразными творческими заданиями.

2. В качестве иллюстративного материала широко используются репродукции, видео и аудиоматериалы, презентации и др.;

3. При изучении предмета «Мир на ладони» делается акцент на развитие широкого кругозора учащихся, основанное на базовых знаниях русского искусства и культуры, культуры и искусства стран мира;

4. Использование диалогического метода обучения с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; активизации познавательного общения и побуждения учащихся к умственной или практической деятельности.

5. Создание условий для активизации творческих возможностей учащихся при помощи поручения им интересных и нетрадиционных заданий в ходе учебного процесса.

Учащиеся, прошедшие данный курс, получают необходимые знания, умения и навыки для понимания и познания мира. Постоянная работа с источниками информации позволит сформировать самостоятельность, повысится интерес к предмету и желание познавать мир, расширится кругозор в области народной культуры и повысится уровень знаний национальных культур.

Прохождение программы предполагает овладение учащимися комплексом знаний, умений и навыков, обеспечивающих в целом ее практическую реализацию.

Предполагаем, что в ходе учебных занятий учащимися произойдет овладение когнитивными, эмоциональными способами поведения, ведущими к позитивным изменениям в общении. Наша работа будет способствовать развитию интереса детей к мировой истории, культуре. У детей повысится интерес к предмету и желание познавать мир, расширится кругозор в области народной культуры и повысится уровень знаний национальных культур.

Исходя из этих представлений и построена структура программы.

Знакомство с новой дисциплиной («Путешествие к истокам») начинается с изучения исторического прошлого русского народа, мест проживания, особенностей строительства, быта и основных занятий русских людей. Дошкольники исследуют устройство русского деревянного дома, знакомятся с былинами и образами богатырей

в произведениях изобразительного искусства. В процессе изучения мест проживания людей детям предлагается вспомнить известные детям сказки, мультфильмы, в которых они видели изучаемые виды жилых строений, что позволяет им использовать уже известную им информацию и сопоставлять с получением новой информации о таких постройках, как терем, палаты, изба, дворец, землянка.

Серия занятий посвящена изучению основных занятий русских людей, знакомству с профессиями плотника, ткача, кузнеца, бортника, столяра, сапожника и других. При знакомстве с русским народным костюмом, мужской и женской обувью и историей головных уборов учащимся предлагается воссоздать (с помощью родителей) мужской или женский костюм, используя полученные знания, в различных техниках.

Несколько уроков направлены на изучение русских народных традиций и народных праздников согласно земледельческому календарю славян. Изучение праздников тесно связано со знакомством и анализом русских народных пословиц и поговорок, умением сопоставлять традиции празднования, символы непосредственно с праздниками.

Отдельным блоком идет изучение русских народных промыслов: дымковская игрушка, хохлома, филимоновская игрушка, жостовская роспись, вологодское кружево, гжель, городецкая роспись, палехская миниатюра, вышивка, лоскутное шитье — с использованием интерактивной презентации. Она включает в себя не только информацию о народных промыслах, истории возникновения, отличительных особенностях, но приемы росписи.

В форме экскурсии, с использованием интерактивных презентаций, печатных карт-игр происходит знакомство с городами «Золотого кольца» России, Москвы и Московского кремля, достопримечательностями Санкт-Петербурга.

Чтобы воспитать в детях гордость за свой народ, поддерживать интерес к его истории и культуре, помочь хорошо узнать и уважать свое прошлое и создана первая часть программы. Она способствует развитию познавательных способностей детей, формированию высокой нравственности, воспитывает любовь к Отечеству, уважение к предкам, интерес к самобытной русской культуре.

Таким образом, к концу первого года учащиеся должны знать и уметь

— знать особенности русского народного быта, своеобразие мужского и женского костюмов

— ориентироваться в народном календаре, знать русские народные праздники, время их празднования и отличительные особенности;

— уметь отличать и знать специфические особенности русских народных промыслов;

— иметь представление о истории создания и главных архитектурных сооружениях Московского Кремля; владеть информацией о наиболее известных достопримечательностях Санкт-Петербурга и его окрестностей;

— знать достопримечательности родного города и области;

— иметь первоначальные представления о единстве и многообразии культурного пространства России;

— уметь в творческой форме воспроизводить полные теоретические знания по теме.

Второй год обучения — «Путешествие по миру», предполагает знакомство с историей и культурой других стран, изучение особенностей быта, обрядов, праздников других народов. Знать как можно больше о других народах — основа воспитания и развития толерантности.

Учащиеся знакомятся с культурой и историей Древнего Египта, Древней Греции и Древнего Рима, получают возможность воссоздать «артефакты» ушедших эпох — сделать лавровый венок, пирамиды Хеопса, нарисовать интерьер древнегреческого дома, сшить традиционный римский костюм.

При знакомстве с историей и культурой стран Востока и Запада, учащиеся получают информацию о национальных праздниках, достопримечательностях, природном мире, особенностях кухни, национальном составе стран, особенностях костюма учатся находить общие и различное в изучаемых странах, сравнивать и сопоставлять полученные знания.

Часть занятий посвящена знакомству с музеями мира и их шедеврами, древними и современными чудесами знаний, что позволяет расширить кругозор учащихся, способствует развитию интереса к окружающему миру.

К концу второго года учащиеся должны знать и уметь

— знать особенности развития культуры и искусства Древнего мира;

— знать основные достопримечательности стран мира, их характерные особенности;

— владеть информацией о культурном и национальном разнообразии стран мира;

— иметь первоначальные навыки разрешения спорных ситуаций;

— уметь позитивно оценивать свои творческие возможности;

— осваивать способы решения проблем творческого и поискового характера в процессе восприятия произведений культуры и искусства;

— уметь осуществлять информационную, познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств информации и коммуникации (мультимедийные презентации, работа с интерактивной доской, пособия на электронных носителях).

В ходе знакомства с культурой родной страны и стран мира планируются следующие личностные результаты:

— формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности;

— формирование уважительного отношения к культуре других народов;

— развитие мотивов учебной деятельности, принятие и освоение социальной роли обучающего;

— развитие этических чувств, доброжелательно и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей;

— развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликты и находить выходы из спорных ситуаций;

— развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;

— формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств.

Для определения результативности в течение учебного года проводятся контрольные занятия, которые позволяют выявить сформированные знания и умения по пройденным темам.

Разновидностями промежуточного контроля является поурочный контроль, а также тематический контроль, охватывающий содержание ряда уроков. По окончании четверти проводится контрольный урок с использованием разнообразных форм и методов проверки знаний материала четверти. Подведение итогов реализации образовательной программы по каждому году обучения осуществляется с помощью открытого занятия для родителей, проведения экскурсии с участием детей в роли гида. Экзаменов по данному предмету нет.

Основными формами контроля являются: интерактивные тесты, викторины, устные опросы, тематические кроссворды, «угадайки» с использованием иллюстраций, групповые выполнения творческих заданий, зачеты и др. Учебные занятия в рамках дисциплины предполагают с одной стороны содействие тому, что бы человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, занимаемое им в мире, а с другой — воспитать в нем уважение к другим культурам.

Литература:

1. Евладова Е. Б., Петракова Т. И. Путешествие к истокам. Комплексная программа воспитания дополнительного образования/Е. Б. Евладова, Т. И. Петракова — М., 1994
2. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие/Е. Ю. Клепцова. — М.:Академ. проект, 2004. — 173 с.

Коллективное исполнительство как одна из форм развития музыкальных способностей учащихся

Грозных Полина Александровна, аспирант
Ижевский государственный технический университет (Удмуртия)

В настоящее время музыкальное образование детей побуждает к поиску таких путей обучения, которые сделали бы процесс приобщения к музыке и овладение навыками и приемами игры на музыкальном инструменте доступными ребенку с самыми обычными данными. Необходимо помнить, что процесс обучения должен быть понятным, посильным, пробуждать воображение, сделать интересными и любимыми занятия музыкой.

Известно, что игра в ансамбле значительно расширяет музыкальный кругозор учащихся, развивает такие качества, необходимые музыканту, как умение слушать не только собственное исполнение, но и партнера, общее звучание всей музыкальной ткани пьесы; активизирует творческое начало и фантазию, повышает чувство долга и ответственности за исполнение своей партии, развивает чувство товарищества.

Воспитанием навыков ансамблевого музицирования необходимо заниматься на протяжении всего времени обучения. Освоение первоначальных навыков игры в ансамбле происходит с первых шагов обучения в инструментальном классе. В начале — это ансамбль ученика и педагога, где ученик исполняет мелодию, а педагог аккомпанирует. При этом ребенок вслушивается в звучание нового для него гармонического фона в партии педагога, его ритмически-организующее начало, слушание элементов полифонии. Затем партиями меняются: простейший аккомпанемент поручается самому ученику. В процессе такой работы ученик приобретает первоначальные ансамблевые навыки «солирования», когда нужно ярче вывить свою партию и «аккомпанирования» — умение уйти на второй план ради единого целого. Педагог, приступая с учеником к работе над ансамблем, должен рассказать об исполняемом произведении, характере музыки и ее образном содержании, сходстве и различии частей формы, выразительных особенностей мелодии, ритма, регистров, динамики, штрихов, познакомить с автором.

Игра в ансамбле позволяет успешно вести работу по развитию ритмического чувства. Играя вместе с педагогом, ученик находится в определенных метроритмических рамках. Необходимость «держаться» свой ритм делает усвоение различных ритмических фигур более ограниченным, даёт педагогу возможность диктовать правильный темп, формирует у ученика верное темпоощущение, что немаловажно для исполнения и в ансамбле, и индивидуально.

Но большей внимательности, концентрации внимания, ответственности, умению слушать себя и другого, дети учатся при игре в ансамбле друг с другом. Партнёрами выбираются по возможности дети приблизительно

одного возраста, одинакового уровня подготовки. В этой ситуации возникает нечто вроде негласного состязания, являющегося стимулом к более основательной и более внимательной игре. С самого начала необходимо приучать детей, чтобы один из играющих не прекращал игру при остановке другого. Это научит другого исполнителя быстро сориентироваться, найти нужное место и вновь включиться в игру. Прежде всего, при ансамблевой игре участники ансамбля учатся синхронности исполнения, под которым понимается совпадение с предельной точностью всех звуков и пауз у всех исполнителей. Синхронность является результатом важнейших качеств ансамбля — единого понимания и чувствования партнёрами темпа и ритмического пульса.

Игра в ансамбле способствует интенсивному развитию специфических способностей учащегося-музыканта: музыкального слуха, чувства ритма, памяти, двигательного-моторных («технических») навыков. Ансамблевое исполнение имеет свою специфику запоминания произведения наизусть. Если в сольном музицировании при выучивании очень часто преобладает зубоубивание, идущее от привычки упражняться механически, мало вникая в смысл заучиваемого, то игра в ансамбле этого не допускает. Память ансамблиста формируется более интенсивно. Исполнение ансамбля наизусть будет способствовать не механическому запоминанию, а откроет пути для развития аналитической, логической, рациональной памяти с опорой на фактический анализ. Прежде чем перейти к заучиванию произведения наизусть, партнеры должны понять музыкальную форму в целом, осознать ее как некое структурное единство, затем переходить к дифференцированному усвоению составляющих ее частей, к работе над фразировкой, динамическим планом и т. д.

Ансамблевая игра способствует также развитию двигательного-моторных способностей учащегося-пианиста. Благодаря ее привлекательности, на начальном этапе более легко и относительно безболезненно происходит организация игрового аппарата, учащиеся естественным путем осваивают основные приемы звукоизвлечения, знакомятся с разными типами фактуры. На первый взгляд двигательные навыки при игре в ансамбле развиваются достаточно традиционно: тоже постепенное обхвятие звукооряда, введение все новых и новых ритмов и т. д. Практика показала, что развитие двигательного-моторных навыков протекает значительно интенсивнее, и полученные навыки закрепляются прочнее, т. к. получают мощную поддержку со стороны слуха учащегося.

Таким образом, роль игры в ансамбле очень велика. Она учит всему: ритму, сознательному отношению к делу,

ответственности, быстрому освоению нотной графики и пониманию строения музыкальных форм. К тому же

очень нравится детям, приносит им огромное удовольствие и желание заниматься музыкой.

Литература:

1. Алексеев А. Методика обучения игре на фортепиано. Москва. «Музыка», 1982.
2. Готтлиб А. Основы ансамблевой техники. Москва, 1971.
3. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. Москва. «Просвещение», 1984.

Система принципов управления обучающимися, занимающимися регби, как основа педагогического взаимодействия

Дерксен Лев Андреевич, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Завьялова Янина Евгеньевна, методист

СДЮСШОР «Буревестник» (г. Новокузнецк)

Современные представления о педагогическом процессе, регулируемом и управляемом, изменились в соответствии со всеми выделяемыми аспектами культуры, деятельности и общения субъектов и групп в поликультурном образовательном пространстве.

Идеи воспитания и обучения, образования и социализации, самореализации и самосовершенствования накладывают на организуемые педагогические процессы систему ограничений и предопределяют направление и качество формирования разнообразных возможностей личности развивающейся и формируемой.

Нам необходимо проанализировать и определить систему принципов управления обучающимися, занимающимися регби, в структуре тренировочно-соревновательной работы тренера по регби и обучающихся, занимающихся регби.

Под управлением будем понимать механизм верификации и оптимизации системы антропологического генеза, определяющей и модифицирующей неустойчивые и условно устойчивые связи объективного преобразования и детализации основ социального (профессионального, межличностного и пр.) взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах и практике.

Под продуктивным управлением качеством подготовки и выступлений спортсменов-регбистов будем понимать процесс эффективного определения и решения субъектно-средовых противоречий в структуре занятий регби как одного из направлений социализации и самореализации личности.

Система принципов управления обучающимися, занимающимися регби, в структуре тренировочно-соревновательной работы тренера по регби и обучающихся, занимающихся регби, представляет собой совокупность положений, формулируемых в соответствии с возможностями личности, требованиями поликультурного об-

разовательного пространства, традициям и культуре (в широком смысле данного феномена) в микро-, мезо-, макро- и мегамишштабах, раскрывающих неподдельный смысл гуманизма и продуктивности, самостоятельности и креативности, свободы и ответственности, этики и эстетики межличностных и межгрупповых отношений.

Итак, система принципов управления обучающимися, занимающимися регби, в структуре тренировочно-соревновательной работы тренера по регби и обучающихся, занимающихся регби, представляет собой следующую совокупность базовых приоритетов и положений, определяющих целостность, уникальность, устойчивость педагогической системы:

1. Принцип научной постановки и решения задач целостного педагогического процесса, определяемого и верифицируемого в соответствии с правилами, принципами, нормами культуры и этики, деятельности и общения:

— принцип последовательности, объективности, системности, систематичности, прочности, логичности, рациональности, доступности, культуросообразности и природосообразности всех единиц, звеньев и способов в управлении команды спортсменов, занимающихся регби;

— принцип единства сознания и деятельности в верификации модели и практики тренировочного процесса;

— принцип единства теории и практики в решении субъектно-средовых противоречий микро-, мезо-, макро- и мегамишштабов постановки и реализации идей гуманизма, продуктивности, здоровьесбережения, акмепроектирования и акмереализации личности в структуре занятий регби;

— принцип единства всех категорий в целостном педагогическом процессе.

2. Принцип формирования потребности в акмеобновлении личности в структуре тренировочного и сорев-

новательных периодов подготовки спортсмена, занимающегося регби:

- принцип аксиомеологического становления личности в структуре занятий регби;

- принцип единства целей и ценностей педагогического взаимодействия тренера и спортсменов, занимающихся регби;

- принцип гносеолого-герменевтического и дидактико-методологического понимания всех нюансов тренировочной деятельности в структуре занятий регби;

- принцип самодетерминации и самоверификации модели самореализации, самосовершенствования, саморазвития и социализации личности спортсмена, занимающегося регби;

- принцип реализации идей полисистемного становления личности в выборе «акме» и нахождения различных верифицируемых направлений решений личного и коллективного выбора в регби;

- принцип целостности и уникальности личности, включенной в коллективный (регби-7 и регби-15) выбор стратегии в решении тактических и стратегических способов самоутверждения и самореализации в коллективе спортсменов-регбистов;

- принцип устойчивости и конкурентоспособности личности в коллективном ведении игры, ситуативно и креативно определяющей способы и формы самоутверждения личности, а также возможности и качество достижения победы в игре (регби).

3. Принцип включения личности в условия получения непрерывного профессионального образования:

- принцип своевременного профессионального самоопределения личности;

- принцип построения и реализации, оптимизации и верификации модели профессионального роста и мастерства спортсмена, включенного в условия полисистемных и мультисредовых отношений;

- принцип единства моделей социализации и самореализации личности через спорт, науку, искусство и культуру;

- принцип учета индивидуальных особенностей личности спортсмена, занимающегося регби;

- принцип единства образования, обучения, развития и воспитания как ресурсов и продуктов, механизмов и моделей становления личности в структуре ведущей деятельности;

- принцип пролонгации в структуре детерминации и оптимизации специфики и возможностей профессионального обучения и образования как процессов, определяющих приоритеты и возможности устойчивости и востребованности личности и ее результатов деятельности.

4. Принцип оптимального подбора методов и упражнений, форм и средств, методик и технологий общей физической подготовки (ОФП).

5. Принцип верификации и детализации специфики и возможностей специальной физической подготовки (СФП) в структуре занятий регби.

6. Принцип формирования потребности в здоровом образе жизни (ЗОЖ), объективной картины мира и научного мировоззрения, пропаганды необходимости физической культуры и спорта в здоровом и своевременном становлении личности:

- принцип распространения возможностей и качества формирования потребности в оптимальном, индивидуально подобранном двигательном режиме;

- принцип верификации готовности к включению в тренировочный процесс спортсмена-регбиста в качестве тренера по регби или педагога по ФК;

- принцип гибкости и тактичности в реализации идей педагогической и социально-педагогической поддержки личности;

- принцип ситуативного, гуманно-личностного управления способностями и формами самовыражения и самореализации личности спортсмена, занимающегося регби;

- принцип соблюдения режима дня и потребления своевременного, здорового питания личностью спортсмена;

- принцип единства умственной, физической и духовной составляющих становления и развития в структуре ведущей деятельности и хобби;

- принцип своевременного отдыха и восстановления организма спортсмена, психологической разрядки и поддержки личности в здоровом коллективе (команде спортсменов-регбистов).

7. Принцип учета нормального распределения способностей и приоритетов выделения и достижения «акме» в различных направлениях деятельности и общении:

- принцип формирования самостоятельности в контексте определения уровня сформированности культуры самостоятельной работы, коммуникативной культуры и общей культуры, регламентирующей и сохраняющей границы гуманно-личностных основ социального и социально-профессионального взаимодействия;

- принцип расширения кругозора и возможностей личности в структуре ведущей деятельности и общении (в нашем случае — в структуре занятий регби).

8. Принцип инновационной профессионально-педагогической практики в управлении качеством определения и решения дихотомически модифицируемых противоречий в модели учета традиционной и инновационной составляющих любой профессиональной деятельности, отдыха и досуга:

- принцип воспитания в коллективе и через коллектив, т.е. управления командным духом и способами, формами и механизмами достижения победы на соревнованиях разного уровня;

- принцип демократизации основ управления и комплексной подготовки спортсменов к соревнованиям;

- принцип исторического и инновационного учета возможностей планирования и организации тренировочного и соревновательного процессов;

- принцип обогащения личности и коллектива продуктами сотрудничества и сотворчества, науки и искус-

ства, спорта, культуры и эзотерических основ понимания сохранения цивилизации и ноосферы.

Различные модифицированные системы принципов управления обучающимися, занимающимися регби, в структуре тренировочной-соревновательной работы тренера по регби и обучающихся, занимающихся регби, реализуется в структуре подготовки спортсменов в СДЮСШОР по регби «Буревестник». Такого рода работа не однократно обсуждалась на научно-практических конференциях будущими педагогами по ФК и тренерами-преподавателями по регби. Данного рода работа являлась частью проводимого научно-педагогического эксперимента, база которого в структуре общепедагогического

знания закладывается в различных учебных предметах педагогического цикла, построенного в соответствии с ФГОС второго поколения (специалитет) и ФГОС третьего поколения (бакалавриат и магистратура).

Качество детерминации и соблюдения основ моделированной системы принципов управления или социально-педагогического взаимодействия зависит от объективных и субъективных факторов, от множества ситуативных возможностей и ограничений, располагающих неограниченными полисистемными способами соотнесения условий педагогически модифицируемых процессов и явлений в профессиональном становлении и самореализации.

Литература:

1. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов/О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.
2. Козырева О.А. Моделирование как социально-педагогический феномен: курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов/О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 627 с. [+ приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-226-3.
3. Козырева О.А. Теория обучения. Педагогические технологии: программа и контрольно-измерительные материалы: курс занятий для студ. пед. спец./О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2007. — 209 с. [+прил. на CD]. — ISBN 978-5-85117-309-7.
4. Козырева О.А. Основы профориентологии: курс занятий для студентов специальности «031000 — «Педагогика и психология»/О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 307 с. [+ прил. на CD]. — ISBN 978-5-85117-290-8.
5. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов/О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
6. Кошелев А.А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография/А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2012. — 113 с. — ISBN 978-5-85117-675-3.

Актуальность традиционных художественных техник на примере рисования пастелью

Канунникова Татьяна Александровна, аспирант
Московский педагогический государственный университет

Ключевые слова: пастельная живопись, художественное образование, традиционные и инновационные художественные материалы и техники.

Технологии рисования пастелью, работы акварелью, темперой и маслом, появившись, каждая в своё время, как инновации в изобразительном искусстве, давно уже стали традиционными. Однако не так много современных живописцев и графиков владеют ими в совершенстве. Ослабевают академическая школа изобразительного искусства, от этого страдает качество художественного образования. Актуальность данной проблемы подчёркивают многие художники и педагоги. Решая задачу обновления художественного образования, необходимо, на наш

взгляд, стремиться к **синтезу** традиции и инноваций. Здесь особенно актуально понимание традиции, как «**основы, фильтра, трамплина**» инноваций [2,2].

Знакомство учащихся с тайнами технического мастерства при изучении любой традиционной или инновационной техники, непосредственное наблюдение чарующего процесса взаимодействия красочных пигментов не просто обогащает представления юных художников о живописи. Понимание процессов взаимодействия красочных слоёв в картине, владение разнообразными техническими приё-

мами и способами рисования, знание специфики художественных материалов делает работу учащихся более осмысленной. Выбор материала становится осознанным, использование техники — рациональным. Всё перечисленное способствует решению не только учебных, но и творческих задач. Нет никаких сомнений, что приобщение к «секретам мастерства» многократно усиливает познавательный интерес учащихся.

С этой точки зрения рассмотрим технику рисования пастелью. По мнению большинства исследователей и художников, пастель является графическим материалом, но при этом, ей присущи чисто живописные свойства и возможности. Поэтому целесообразно использовать технику пастели на занятиях не только рисунком, но и живописью в художественной школе.

Определяющим признаком, доказывающим причастность нарисованных пастелью пейзажей И. Левитана и портретов В. Серова, композиций Э. Дега и М. Кассет к искусству живописи, является не сам факт использования того или иного материала, а характер и качество работы художников. Ведь бывает так, что выполненная маслом картина представляет собой раскрашенный рисунок. И напротив, сделанный графическим материалом этюд обладает всеми признаками живописного произведения...

Н. Н. Крымов в статьях о живописи рассуждал: «Одним из самых важных и трудных видов изобразительного искусства является живопись. В определении понятия реалистической живописи у нас существует большая путаница... Я много думал, и убедился, что живопись есть передача тоном (плюс цвет) видимого материала. Тоном я называю степень светосилы цвета. Верное видение тона более важно для художника, чем видение цвета, потому что ошибка в тоне даёт неверный цвет. Без верно взятого тона невозможно правдиво передать общее состояние природы, пространство и материал». [5,97]

Руководствуясь этим рассуждением в понимании сущности живописного произведения, мы придём к выводу, что пастель соединяет в себе живописные и графические возможности, «лёгкость и импровизационность рисунка с колористическим богатством» [7,8].

Слово пастель происходит от итальянского «pasta» — паста или тесто. Материал — пастель имеет более тысячи шестисот пятидесяти оттенков и представляет собой цветные мелки, спрессованные в палочки. В состав пастели входят три ингредиента: красящий пигмент, минеральный наполнитель (мел, глина) и связующее вещество, чаще всего гуммиарабик. Из пигментов для пастели применяют только прочные и светоустойчивые, такие же, как для масла, или тонкодисперсные, как для акварели. В качестве белых пигментов употребляют: плавленый мел, лёгкий шпат, тальк, каолин и другие...Интересно описан процесс получения различных тонов пастельных карандашей у А. М. Ленцовского: «Шкала тонов получается при разбавлении белым наполнителем. Пигмент в тесте делится на две части: одна часть идёт как первоначальный

полный тон, к другой половине прибавляют наполнитель и раствор клея, затем перемешивают и снова делят на две части. Эту операцию повторяют до десяти раз, получая карандаши многих оттенков, содержащие различное количество наполнителя». [6, 231]

Пастелью работают на шероховатой основе: торшоне, наждачной бумаге, замше, пергаменте, холсте, тонированной бумаге. Пастельные штрихи могут втираться пальцем, ладонью или кожаными валиками, шёлковыми квадратными кистями или изготовленными из мягкой бумаги «растущками». Возможно также поверхностное наложение пастели штрихами и растушёвкой без втирания в грунт. Пастелью можно работать линией, штрихом и живописным пятном, сухой и мокрой кистью. Делать работу быстро, «за один присест» в технике *alla prima* или вести длительную многослойную пастельную живопись, используя для закрепления каждого слоя специальный лак.

Несколько слов скажем и об истории развития техники рисования пастелью. Одним из первых образцов употребления пастели был этюд Леонардо да Винчи к портрету Изабеллы д'Эсте Мантуанской (1495 г.) В XVI веке пастель заняла прочное место в процессе создания французского карандашного портрета. По-итальянски сочетание угля, мела, сангины, итальянского карандаша, которое использовалось художниками, звучит как «*a pastello*». К XVIII веку наступил расцвет пастельной техники. Среди многих художников, работавших в то время пастелью, хотелось бы выделить творчество Ж.-Э. Лиотара, — автора знаменитой картины «Шоколадница». Будучи незаурядной личностью, Лиотар оставил потомкам серии ярких портретов своих современников, сделанные и при дворах европейских королей, и во время путешествий на Восток, а также, удивительно реалистичные автопортреты. «В пастельных портретах XVIII века всегда присутствует щемящая нота...именно благодаря хрупкости самой техники — нежной как пыльца на крыльях бабочки...». [7,7]

Во второй половине XVIII века в России появляются художники, работающие пастелью. Первыми были иностранцы (Г. Ф. Шмидт, И. Г. Шмидт, В. Эрикссон, И. Барду, и К. Барду). Многие из русских художников — портретистов, пользовавшихся пастелью, остались неизвестными. Примером портретов того времени может послужить «Портрет неизвестной», исполненный Степаном Яснопольским. Романтизм XIX века снова утвердил значение пастели в искусстве портрета. У О. А. Кипренского она звучала как тонкая рисовальная техника. А. Г. Венецианов создавал пастелью портреты и жанровые сцены.

В европейском искусстве рисование пастелью было одной из любимых техник импрессионистов. Хорошо известны пастели Эдгара Дега и Т. Лотрека. Достойны внимания и восхищения рисунки и живописные этюды пастелью, выполненные французской художницей Мэри Кассет. Удивительно тонкие живописные работы посвящены теме детства и материнства, что делает их отличным

иллюстративным материалом для занятий с детьми всех возрастов.

Среди работ мастеров русской живописи, на наш взгляд, выделяются пастели И. И. Левитана. Его пейзажи и натюрморты поражают своей «светозарной красочностью» [7,8]. Левитан использовал своеобразную технику работы пастелью, своего рода «цветопись», когда по большой цветовой плоскости проходил штрихами другого цвета. «Пастели Левитана 1890-х годов — это целая эпоха в истории развития русской пленэрной живописи, отмеченная особой колористической свежестью, творческой свободой, профессиональной уверенностью» [7,8].

Удивительно красивы нарисованные Валентином Серовым портреты: Нины Хрущёвой, детей Касьяновых, Г.Л. Гиршман, К.Д. Бальмонта. В них выразительные образы современников художника созданы при помощи мягких линий пастельного карандаша, нежных и плавных, а порою, энергичных и жёстких. Художник использовал фактуру и цвет бумаги, обыгрывал цветовые и тональные пятна, несколькими точными штрихами довершая образ. Нет никаких сомнений в живописности его пастельных рисунков, покоряющих и завораживающих зрителя своей жизненностью и красотой. Замечательны живописные работы В. Серова: «Стригуны на водопое» и «Баба с лошады». В этих произведениях поражают красота живописи, виртуозное мастерство художника и технические возможности пастели.

Пастели В. Серова и И. Левитана не уступают масляной живописи ни по колористическому богатству, ни по тонким живописным моделировкам объёма и пространства. Они удивительно красивы.

В конце XIX века художники смело экспериментировали с техникой пастели. Л. О. Пастернак комбинировал пастель и темпера. В.Э. Борисов-Мусатов соединял пастель с маслом, темперой, акварелью и гуашью. Краткосрочное обращение М. Врубеля к технике пастели привело к появлению знаменитой «Жемчужины». Очень эмоциональны петербургские пейзажи М. Добужин-

ского — портреты города, тонко отразившие настроение художника. (Двор. Уголок Петербурга. 1904 г.).

В XX столетии в России появились картины пастелью, нарисованные Зинаидой Серебряковой. Это портреты детей художницы, автопортреты разных лет и великолепные обнажённые натурщицы. Все работы мастера отличаются красотой живописи, тонкой передачей фактуры изображённых предметов, свободным владением художественным материалом. Богатством серых тонов удивляет картина К. Юона «Окно». Простой, казалось бы, мотив, так тонко подмеченный в натуре и искусно переданный с помощью пастели, показывает талант художника и широту выразительных возможностей материала.

Пастель — художественный материал, достойный уважения и восхищения. Эта традиционная техника даёт большую творческую свободу умелому мастеру и начинающему рисовальщику. Техника рисования пастелью позволяет в любом месте и в короткое время выполнить живописный этюд заинтересовавшего мотива. Такая мобильность пастели, не требующей никаких дополнительных приспособлений и растворителей, позволяет максимально эффективно организовать работу учащихся на пленере, выполнение домашних заданий на создание краткосрочных этюдов, изучение основных живописных характеристик модели. Пастельные зарисовки можно использовать во время подготовительной работы над композицией, при поиске цветового и тонального решения темы. Нет ни малейших сомнений, что использование техники пастели в художественной школе, в изостудии или на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе обогащает колористическую палитру учащихся и служит развитию познавательного интереса и активности. Мотивация интереса, возникающая при знакомстве с этим художественным материалом, вызывает стремление к самосовершенствованию, к творчеству, художественно-образному отражению действительности разнообразными графическими и живописными средствами.

Литература:

1. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М.:Изд-во «Искусство», 1977. — 287 с.
2. Деревянко А. П. Традиции и инновации в истории и культуре. Программа фундаментальных исследований Президиума РАН на 2012—2014./Описание программы/Обоснование необходимости реализации программы программно-целевым методом./<http://tradition.iea.ras.ru>
3. Игнатьев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2007. — 208 с.
4. Кардовский Д. Н. Пособие по рисованию/Под общ. ред. проф. Кардовского Д. Н. и др..М.:Изд-во: «В. Шевчук», 2006. — 208 с. ил.
5. Крымов Н. П. Николай Петрович Крымов — художник и педагог. Статьи, воспоминания. М.: Изобразительное искусство, 1989. — 224с; ил.
6. Лентовский А. М. Технология живописных материалов. Л.: Искусство, 1949. — 350 с.
7. Плотнокова Е. Б. Бабочки в цветном саду искусства. Журнал «Наше наследие», № 78, 2006. — С. 7—10.
8. Репин И. Е. Далёкое близкое. Воспоминания. М.: «Захаров», 2002. — 397 с.
9. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.:Агар, 2000—242 с.

Проведение заочных научно-практических конференций обучающихся как ресурс и продукт формирования культуры самостоятельной работы

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Павловский Артур Александрович, студент;

Шварцкопф Елена Юрьевна, преподаватель

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Потребность развивающейся личности в самовыражении и самореализации объективно выделяет несколько направлений такого рода деятельности — спорт, наука, искусство и культура (в нашей ситуации мы исключили религию как форму и ресурс, продукт и механизм становления личности). Одним из феноменов, определивших в поле своего возделывания способы и средства, формы и методы, ресурсы и типы, приемы и условия самостоятельного повышения качества и количества планируемого и реализуемого продуктивного самовыражения и самореализации, — является культура самостоятельной работы [1, 2]. Полидефинитность понятия «культура самостоятельной работы» позволяет в условиях мультикультурного образовательного пространства найти способы и средства, методы и условия качественного решения субъектно-средовых противоречий, предопределяющих развитие и личности, включенной в систему полисубъектных и межгрупповых взаимоотношений, и среды в целом, состоящей из социально ориентируемых субъектов деятельности и общения, включенных в процесс сохранения и преумножения ценностей и богатств государства и народа.

Уточним понятие «культура самостоятельной работы» и приведем пример реализации идей данного процесса в структуре образовательных учреждений, описав одно из направлений определения сформированности — практику организации заочной научно-практической конференции для обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий.

Под культурой самостоятельной работы будем понимать, с одной стороны — в нашем случае, — продукт и процесс самостоятельной верификации способов и форм продуктивной постановки и решения субъектно-средовых противоречий, фасилитирующих полноценное включение личности в социальные отношения, предопределяющих качество и возможности самодетерминации, саморазвития, самосовершенствования и самореализации в одном или нескольких направлениях ведущей деятельности и общения, располагающих богатым опытом реализации модели «образование через всю жизнь».

С другой стороны, под культурой самостоятельной работы (КСР) будем понимать реализацию 4-уровневой модели становления личности, в которой последовательно, своевременно, дополняя друг друга появляются дидактические новообразования — качественное владение всевозможными способами фиксации информации (объектный уровень сформированности КСР), ка-

чественное владение моделированием как ресурсом создания различных средств или инноваций, располагающих общество и личность к культурно-деятельностному самовыражению и самореализации (индивидуальный уровень сформированности КСР), своевременное включение моделируемых и уточняемых, верифицируемых и продуцируемых инноваций в личную практику (субъектный уровень сформированности КСР), распространение апробированных инноваций в широкие круги социальных и социально-профессиональных отношений и пространств (личностный уровень сформированности КСР).

В таком понимании и определении термина КСР необходимо пояснить, что культура самостоятельной работы обучающегося и культура самостоятельной работы педагога имеет общие корни, но уровень и качество, возможности и приоритеты, продукты и ресурсы формирования и сформированности данных процессов различаются качеством и количеством, уровнем и типом формируемых знаний, умений, навыков, компетенций, база которых представляет собой общеучебные знания, умения, навыки и компетенции, на основе которых субъект обучения и образования самостоятельно формирует частно-предметные, общекультурологические и профессиональные знания, умения, навыки и компетенции, предопределяющие возможность и качество самовыражения личности в деятельности и продуктивную самореализацию в структуре освоения и детализации, верификации и модификации моделей ведущей деятельности и общения. Одним из самых удобных продуктов современной педагогической практики для изучения качества и возможностей саморазвития, самореализации и самовыражения личности является портфолио обучающихся [3, 4], а для педагогов — это профессионально-педагогический кейс [5, 6]. Формы формирования культуры самостоятельной работы обучающихся собраны в источнике [1], уточнены и дополнены в источнике [2], практика формирования культуры самостоятельной работы у каждого обучающегося и педагога уникальна по природе и ситуативна по особенностям и возможностям личности в структуре решения проблем и задач, дилемм и противоречий педагогически и социально, профессионально и личностно обусловленных явлений и процессов, феноменов и механизмов, ресурсов и продуктов.

В 2012/2013 уч. г. была апробирована возможность изучения особенностей сформированности культуры самостоятельной работы обучающихся в структуре проведения заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев,

гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося», проводимой на факультете физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии 06–07 мая 2013 года, в этом году даты не будут изменены и сроки проведения очередной заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося» будут — 06–07 мая 2014 года.

Цель заочной научно-практической конференции обучающихся: создание условий осознания результатов обучения и образования обучающегося, содействие процессам самоопределения, социализации, саморазвития, самореализации, самосовершенствования обучающихся учреждений среднего и дополнительного образования, которую мы можем переформулировать для исследования в другой форме — изучение теории и практики моделирования портфолио в контексте сформированности культуры самостоятельной работы обучающегося и различных педагогически связанных процессов — самоидентификации личности, самодетерминации личности, саморазвития, самосовершенствования и самореализации в различных направлениях деятельности и общения, культуры и науки, искусства и спорта.

В участии заочной, научно-практической конференции принимали и будут принимать участие обучающиеся с 1 по 11 классы образовательных учреждений среднего и общего образования (МБОУ ООШ, МБОУ СОШ, МБОУ — лицей, МБОУ-гимназия), заявки на участие в конференции и портфолио принимались до 6 мая 2013 года по электронной почте konkurs-portfolio2013@yandex.ru, в этом учебном году также — до 6 мая 2014 года по электронной почте konkurs-portfolio2014@yandex.ru. Как обычно — в любой научно-практической конференции участникам, принявшим участие в заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий «Портфолио как итог формирования культуры самостоятельной работы обучающегося», выдавались и будут выданы сертификаты об участии, а лучшие портфолио будут отмечены дипломами I–III степени заочной, научно-практической конференции обучающихся средних общеобразовательных школ, лицеев, гимназий.

Требования, предъявляемые к оформлению и выполнению портфолио обучающегося, сведены к следующим:

— портфолио обучающегося может быть оформлен в текстовом редакторе MS Word или выполнены в презентациях PowerPoint;

— портфолио должно содержать:

а) титульный лист, на котором отмечены фамилия и имя обучающегося, город, класс, педагог или родитель, выбранный в качестве научного руководителя;

б) содержание портфолио, отражающего результаты учебы, участия и номинаций в различных конкурсах, программах, кружках, секциях и пр., перспективы выбора будущей профессии и личной позиции обучающегося в его самоопределении и самореализации;

в) итоговый слайд или лист презентации, отражающий окончание работы обучающегося ОУ (образовательного учреждения) над портфолио; возможны пожелания и отражение личного мнения обучающегося.

В структуре реализации цели проводимой конференции были выделены различные направления изучения особенностей и возможностей становления личности и сформированности культуры самостоятельной работы, так появились первые теоретико-эмпирические и статистические расчеты, иллюстрирующие целостность и уникальность педагогически обусловленных явлений и процессов, связанных с продуктивным самовыражением личности [7], принадлежностью к той или иной выделяемой возрастной группе [9], затем выделились по различным видам и критериям приоритеты и направления, объединяющие участников конференции, — различные виды спорта [8], социального статуса [10], возможность подготовки будущих педагогов по ФК к участию в научно-практических конференциях обучающихся [11]. Возможность и качество моделирования портфолио обучающегося зависит от объективных, субъективных и субъективных факторов, некоторые из которых мы можем указать: принятие ценностей и норм культуры и образовательного пространства в соответствии с приоритетами и целями становления личности, самостоятельности и продуктивной самореализации (объективно), субъектной позиции личности и воспитательно-образовательного, антрополого-ноосферного мнения социальной (профессиональной) среды в структуре оценки значимости того или иного события или явления — конкурса или личностного общения и взаимодействия (две составляющие — субъектность и субъективность) и пр. Работа по изучению и формированию КСР обучающегося будет продолжена в различных ее формах, где научно-практическая конференция является наивысшей и объективной с позиции принятия норм культуры и нормального распределения способностей личности, включенной в социально-культурные и воспитательно-образовательные отношения.

Литература:

1. Козырева О.А. Культура самостоятельной работы: учеб.-метод. пособ. к компьютеризированному учебнику/О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
2. Кошелев А.А. Культура самостоятельной работы обучающегося: монография/А.А. Кошелев, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2012. — 113 с.

3. Кошелев А. А. Портфолио школьника: учеб. пособ./А. А. Кошелев, О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2011. — 38 с. [+прил. на DVD].
4. Колпаченко Л. Я. Портфолио обучающегося системы НПО и СПО: учеб. пособ./Л. Я. Колпаченко, О. А. Козырева. — Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2011. — 46 с. [+прил. на DVD].
5. Горбунова И. А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учеб. пособ./И. А. Горбунова, О. А. Козырева. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2012. — 79 с. [+прил. на DVD].
6. Козырева О. А. Управление образовательными системами: учеб. пособ. для студ. пед. вузов/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+прил. на DVD].
7. Руковицын Н. А. Понятие самоидентификации и самореализации личности в контексте моделирования портфолио обучающегося/Н. А. Руковицын, О. А. Козырева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сб. стат. Междун. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. — С. 62–64.
8. Козырева О. А. Специфика определения и модификации педагогических условий моделирования портфолио обучающегося, занимающегося легкой атлетикой/О. А. Козырева, Н. В. Логачева, В. С. Ступин // Педагогика: традиции и инновации: матер. IV Междун. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 1–3.
9. Лапыгина Е. В. Ресурсы, формы и методы формирования культуры самостоятельной работы обучающихся в структуре моделирования портфолио/Е. В. Лапыгина, О. А. Козырева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: сб. стат. Междун. заоч. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2013. — С. 263–265.
10. Комякова И. В. Специфика моделирования портфолио детьми, оставшимися без попечения родителей, как социально-педагогическая проблема/И. В. Комякова, О. А. Козырева // Инновационные технологии образования: матер. Всеросс. науч.-практ. конф. — Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2013. — С. 76–79.
11. Идигешев В. Р. Специфика подготовки будущих педагогов по ФК к моделированию портфолио обучающегося, занимающегося спортом/В. Р. Идигешев, С. А. Кириенко, О. А. Козырева // Педагогическая мастерская: матер. II Междун. науч.-практ. конф. — Чебоксары: ЦДИП «INet», 2014. — с. 163–165.
12. <http://vk.com/portfolioxxi>

Роль компетентностного подхода в процессе воспитания музыкальной культуры

Панферова Екатерина Михайловна, соискатель

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт (г. Коломна)

В стратегии модернизации системы образования, в том числе и музыкального, заявлено о необходимости введения компетентностного подхода, т. к. «он предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от учителя к учащимся, а формирование у педагогов профессиональной компетентности, у учащихся — ключевых компетенций» [1, с. 460–463].

В процессе воспитания музыкальной культуры мы можем отметить значительную роль компетентностного подхода. Идея данного подхода в педагогике зародилась в восьмидесятых годах XX века. В 1988 году в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеев «Концепция минимальной компетентности». В данной статье еще нет упоминания о компетентностном подходе, а речь идет только о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение» [2].

По мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания. В отечественной педагогике компетентностный подход был подробно рассмотрен отечественными учеными: Н. В. Кузьминой, А. В. Хуторским, В. В. Краевским, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Н. С. Веселовской: А. Г. Каспржак, М. А. Чошанов, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и т. д. В педагогике понятие «компетентность» — это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности. Компетентность — результат образования («знания, навыки, способности»), выражающийся в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения конкретной цели (В. И. Байденко, А. Г. Каспржак, С. Е. Шишов).

Ключевыми понятиями в компетентностном подходе являются «компетентность» и «компетентность». В настоящее время мы можем наблюдать некоторый разброс в терминологии. В современной педагогической литературе встречаются следующие термины: «информационная компетентность», «информационная компетентность», «ме-

диаккомпетентность», «медийная компетентность», «аудиовизуальная компетентность», «аудиовизуальная компетенция», «медиакомпетентность», «медийная компетенция».

Принимая во внимание перечисленные термины, мы можем отметить, что компетентностный подход отражает основные аспекты процесса модернизации образования. Именно в рамках данной установки доктор педагогических наук А.Г. Бермус в своей статье «Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании» ссылаясь на И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина выделяет: «компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность и является радикальным средством модернизации» [3].

По мнению доктора педагогических наук, профессора О.Е. Лебедева, компетентностный подход представляет собой «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [4, с. 3–12].

Таким образом, мы можем говорить об актуальности компетентностного подхода в современной музыкальной педагогике, т. к. данный подход направлен на целенаправленное развитие компетенций и является одним из инструментов модернизации образования.

Доктор психологических наук И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования» выделяет этапы становления компетентностного подхода: первый этап (1960–1970 гг.) она определяет введением в категориальный аппарат категории «компетенция» и «компетентность», а также введением в категориальный аппарат Д. Хаймсом понятие «коммуникативная компетентность».

Второй этап (1970–1990 гг.) И.А. Зимняя характеризует применением категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». Также данный период характеризуется выходом книги (1984 г.) профессора Эдинбургского университета Джона Равена «Компетентность в современном обществе», где автор дает классификацию феномену «компетентность» и насчитывает их около 37 видов.

Третий этап (с 1990 г.), по мнению И.А. Зимней, определен исследованиями феномена «компетентность» применительно к образованию. В 1990 г. выходит книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Н.В. Кузьмина выделяет в своей работе пять элементов профессионально-педагогической компетентности: «1. Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины. 2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умении учащихся. 3. Со-

циально-психологическая компетентность в области процессов общения. 4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся. 5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [5, с. 90].

Отметим, что компетентностная составляющая музыкальной культуры требует конкретно направленного подхода. В данном случае нельзя не учитывать, что ведущим компонентом педагогической музыкальной коммуникации является взаимодействие с музыкальным произведением, которое выступает информационно знаковым объектом, носителем специфической (музыкальной) информации. При этом важным является акцент, основанный на музыкальном восприятии и передаче ценностно-смысловой информации в виде записанного нотного текста, что требует формирования специфических знаний и умений.

На основе изученного нами материала, мы можем выделить два направления реализации компетентностного подхода в процессе воспитания музыкальной культуры учащихся.

Первое направление относится к деятельности учащегося, так называемые образовательные компетенции, которые представляют собой не только знания о музыкальном искусстве, но и умение эти знания применять в практической музыкальной деятельности. Доктор педагогических наук А.В. Хуторской определяет «компетенции для ученика как образ его будущего». В своей статье «Технология проектирования ключевых и предметных компетенций» Андрей Викторович дает следующее определение: «компетентность — совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [6].

Изучив работы А.В. Хуторского, мы можем выделить следующие компетенции, которые необходимы для процесса воспитания музыкальной культуры: 1) ценностно-смысловые компетенции — умение выбирать целевые установки для своей учебной деятельности; 2) общекультурные компетенции — знания в области культуры (музыкальной); 3) учебно-познавательные компетенции — постановка цели, планирование учебной деятельности, анализ, рефлексия, самооценка; 4) информационные компетенции — владение современными средствами информации и обучения; 5) компетенции личностного самосовершенствования — духовное и интеллектуальное саморазвитие, самосовершенствование.

Второе направление мы относим к профессионально-педагогической компетенции педагога — музыканта (профессиональная компетентность). Исследователи в области компетентностного подхода в образовании: И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным

уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в практической профессиональной деятельности.

Подробно педагогическую компетентность рассматривает в своих работах доктор психологических наук Н. В. Кузьмина. Она выделяет пять элементов компетентности: 1) специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения; 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся; 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

В современной музыкальной педагогике значительное место отводится медиаобразованию, которое в свою очередь способствует внедрению мультимедийных образовательных ресурсов в процесс обучения и осуществляет модернизацию музыкально-теоретического образования.

Т. Ф. Шак в своей работе «Медиаобразование для музыкантов, каким ему быть?» утверждает, что современное состояние музыкального образования требует определенной корректировки в подготовке педагогов — музыкантов: «Наметим некоторые проблемы и выдвинем несколько предположений по формам и методам использования элементов медиаобразования в практике подготовки музыканта. Это, прежде всего, проблема медиаграмотности музыкантов, содержащая технический и эстетический компонент: умение квалифицированно пользоваться современными техническими средствами, включающими электронный инструментальный, компьютерные программы мультимедийного назначения, интернет технологии; умение «читать» медиатекст, анализировать его язык в совокупности составляющих его компонентов (визуальных, пространственно-временных, музыкальных); осознавать выразительную и смысловую роль музыки в структуре медиатекста; знать жанровую и языковую специфику современных зрелищных искусств и медиажанров (мюзикл, рок-опера, видеоклип, рекламный ролик и т. д.); ориентироваться через медиатексты в современных направлениях популярной и джазовой музыки» [7, с. 61–64].

Литература:

1. Соловьева Е. В. Условия и факторы реализации предметно-методологической компетентности учителя как ресурса качества образования [Текст] / Е. В. Соловьева // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 460–463.
2. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. — 1988. — № 1
3. Интернет-журнал «Эйдос» <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — с. 3–12.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 15, с. 90].
6. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. — В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос».

Таким образом, мы можем сделать вывод, что музыкально-коммуникативная деятельность педагога — музыканта представляет собой совокупность профессиональных ключевых компетенций позволяющих воспринимать и анализировать музыкально-художественную информацию, воспринимать художественно-образное и смысловое содержание произведений различных жанров.

Исходя из изученного материала, мы предлагаем следующие профессиональные компетенции, которыми необходимо обладать педагогу — музыканту: 1) предметно — методологическая компетенция — необходимые современные знания о преподаваемом предмете, методике преподавания предмета; 2) общекультурная компетенция — активная потребность педагога к самосовершенствованию, к познанию; 3) художественно-эстетическая компетенция — данная компетенция тесно связана с общекультурной компетенцией и представляет собой «готовность личности к художественно-творческой реализации, самостоятельному познанию искусства, эстетической оценке произведений искусства» [8, с. 24]; 4) коммуникативная компетенция — необходима для установления связей между педагогом и учеником. Коммуникативная компетенция — это совокупность знаний педагога в области общения, умение ориентироваться в различных социальных ситуациях, осуществлять вербальное и невербальное общение с учащимися; 5) медиакомпетенции — компетенции на основе современных педагогических подходов, позволяющих использовать мультимедийные образовательные технологии. К медиакомпетенциям мы можем отнести: умение пользоваться современными технологиями, создание тематических презентаций, мультимедийных проектов, работа в нотных редакторах, специальных музыкальных программах и т. д.

Мы можем сделать вывод, что педагог — музыкант не должен ограничиваться только узкоспециальными компетенциями — игра на музыкальном инструменте, пение, дирижирование, компетентности педагога должны быть шире, т. к. «все крупные музыканты, композиторы и исполнители всегда отличались большим духовным кругозором, проявляли живейший интерес ко всем вопросам духовной жизни человечества» [9, с. 33].

7. Шак Т. Ф. Медиаобразование для музыкантов, каким ему быть? // Современное музыкальное образование 2004 материалы международной научно-практической конференции — СПб.: ИПЦ СПбГУТД, 2004. — с. 61—64.
8. Масол Л. М. Компетентностный подход как фактор модернизации художественного образования // Современное музыкальное и художественное образование: опыт, проблемы, перспективы: Материалы Междунар. Науч.-практ. Конф. М.: 2006. С 24—27.
9. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. М.: Музыка, 1988. 240 с.

Формирование у учителей общеобразовательных школ навыков использования электронных образовательных ресурсов во внеурочной деятельности

Хаблиева Светлана Руслановна, аспирант

Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования (г. Владикавказ)

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт, внеурочная деятельность.

Главной целью процессов информатизации в любом учебном заведении является достижение нового качества подготовки учащихся [1, с. 153]. Все учащиеся получают возможность сам построить свою образовательную траекторию и двигаться по ней, достигая тех результатов, которые предписаны ФГОС.

В ближайшее десятилетие педагогу предстоит работать в условиях:

- расслоения населения по уровням обеспеченности и уровням образованности;
- плотно работающих с сознанием ребёнка различных средств массовой информации и видео-аудио-компьютерной индустрии;
- разрастания в обществе стилей и форм жизнедеятельности и отдыха, уводящих и отчуждающих от реальности;
- экспансии молодёжной субкультуры, ориентирующей молодых людей на удовольствия и потребление;
- разреженности систем идей, определяющих общественно-коллективные формы жизни и формы самоидентификации личности.

Достойно ответить на эти вызовы сможет только педагог с позицией воспитателя [2, с. 5]. Воспитание в школе должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение (а не просто узнавание) детьми ценностей. При этом воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную (в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую и др.) деятельность. [2, с. 5]

Внеурочная деятельность играет большую роль в построении личных образовательных траекторий учащихся, воспитание творческой личности и направлена на дости-

жение результатов освоения основной образовательной программы: личностные и метапредметные результаты. В процессе реализации внеурочной деятельности обучающийся не только и даже не столько должен узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения. Если предметные результаты достигаются в процессе освоения школьных дисциплин, то в достижении метапредметных, а особенно личностных результатов — ценностей, ориентиров, потребностей, интересов человека, удельный вес внеурочной деятельности гораздо выше, так как ученик выбирает ее исходя из своих интересов, мотивов.

Для этих целей недостаточно возможностей урока, поэтому нужны дополнительные формы работы, позволяющие максимально удовлетворять познавательные интересы всех учащихся. Внеурочная деятельность несет в себе приоритет воспитания в учащихся различных умений, навыков, личностных качеств, так как процесс воспитания в школьном пространстве непрерывен.

Любому ребенку необходимо предоставлять выбор сфер деятельности, в которых он сможет быть успешным. Формы организации учебно-воспитательного процесса, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основной образовательной программы определяет образовательное учреждение, как и возможности образовательных учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта.

Задача внеурочной деятельности — способствовать достижению результатов освоения основной образовательной программы.

Нормативные и методические основы внеурочной деятельности:

— Закон Российской Федерации «Об образовании» (в действующей редакции);

— ФГОС НОО (утверждены приказом МОиН РФ от 6 октября 2009 г. № 373) с изменениями (утверждены при-

казом Минобрнауки России от 26 ноября 2010 г. № 1241);

— ФГОС ООО (утверждены приказом МОиН РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897)

— Федеральные требования к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений (утверждены приказом Минобрнауки России от 4 октября 2010 г. № 986);

— СанПиН 2.4.2. 2821—10 (утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 189);

— Федеральные требования к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников (утверждены приказом Минобрнауки России от 28 декабря 2010 г. № 2106).

— Приказ № 373 от 6.10.2009 г.

— Приказ № 1241 от 29.11.2010 г.

— Приказ № 2357 от 22.09.2011 г.

— Приказ № 1060 от 18.12.2012 г.

— Методические материалы по организации внеурочной деятельности в ОУ

— Положение об организации внеурочной деятельности (локальный акт ОУ)

— Гигиенические требования к режиму образовательного процесса

— (СанПиН 2.4.2.2821—10).

Основная образовательная программа основного общего образования реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через внеурочную деятельность, осуществляемую во второй половине дня. Часы, отведенные на внеурочную деятельность, не входят в аудиторную занятость учителя и не оплачиваются [3]. Количество посещаемых курсов по внеурочной деятельности выбирает сам обучающийся и его родители (законные представители). Длительность внеурочных занятий зависит от возраста и вида деятельности.

В соответствии с п. 1.6. раздела I «Санитарно-эпидемиологические требования к учреждениям дополнительного образования СанПин 2.4.4.1251—03 (Постановление от 03 апреля 2003 г. № 27) «в учреждениях дополнительного образования детей наполняемость групп не рекомендуется превышать 15 детей (за исключением хоровых, танцевальных, оркестровых и т. п».. Образовательное учреждение самостоятельно решает вопросы формирования и наполняемости групп

Внеурочная деятельность в соответствии с требованиями Стандарта организуется по основным направлениям развития личности (духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное и т.д.). Содержание занятий должно формироваться с учётом пожеланий обучающихся и их родителей (законных представителей) и осуществляться посредством различных форм организации, отличных от урочной системы обучения. Для развития потенциала одарённых и талантливых детей с участием самих обучающихся и их семей могут разрабатываться

индивидуальные учебные планы, в рамках которых формируется индивидуальная траектория развития обучающегося (содержание дисциплин, курсов, модулей, темп и формы образования).

Для организации различных видов внеурочной деятельности рекомендуется использовать общешкольные помещения: читальный, актовый и спортивный залы, библиотека, а также помещения близко расположенных домов культуры, центры детского досуга, спортивные сооружения, стадионы.

Программы по внеурочной деятельности могут быть комплексными и по направлениям

Особенности внеурочной деятельности:

— Чередование урочной и внеурочной деятельности определяется образовательным учреждением и согласуется с родителями обучающихся.

— Количество часов учебного плана;

— Форма организации занятий отличная от урочной;

— Связь с урочной деятельностью;

— Выход на личностные, предметные и метапредметные результаты;

Виды и направления внеурочной деятельности.

Для реализации в школе доступны следующие виды внеурочной деятельности:

1) игровая деятельность;

2) познавательная деятельность;

3) проблемно-ценностное общение;

4) досугово-развлекательная деятельность (досуговое общение);

5) художественное творчество;

6) социальное творчество (социально преобразующая добровольческая деятельность);

7) трудовая (производственная) деятельность;

8) спортивно-оздоровительная деятельность;

9) туристско-краеведческая деятельность.

Все эти направления имеют самостоятельное значение, но, в то же время, взаимно дополняют друг друга.

Выделены основные направления внеурочной деятельности: спортивно-оздоровительное, художественно-эстетическое, научно-познавательное, военно-патриотическое, общественно полезная и проектная деятельность. [2, с. 7]

Организация различных видов деятельности учащихся позволит провести выявление и коррекцию их индивидуальных ценностных ориентиров.

Формы реализации внеурочной деятельности: экскурсии, кружки, секции, «круглые столы», конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т.д.

На внеурочном занятии учителю необходимо сосредоточить свое внимание на индивидуальных особенностях детей. Очень важно, чтобы внимание детей и педагога не было целиком сконцентрировано вокруг успеваемости учащихся, она всегда могла бы быть лучше. Гораздо важнее отметить вместе с учениками их личностный рост,

выявить позитивные стороны процесса их развития, где успеваемость рассматривается лишь как одна из многих составляющих успеха. В процессе общения важно выяснить, как дети осознают собственное развитие, что они поняли, что могут, с кем подружались, кому помогли, кто кроме них радуется их успехам. Нужно создать ситуацию успеха, то есть создать такие условия, когда индивидуальные особенности ребенка проявятся как безусловный позитив и станут очевидными для всех детей в классе. Целенаправленная работа по созданию ситуаций успеха позволит эффективно провести коррекцию самооценки учащихся. Важно, чтобы внеурочная деятельность не сводилась к набору мероприятий, а была целенаправленно выстроена и обеспечивала достижение планируемых результатов.

Одним из направлений внеурочной деятельности, позволяющих достигать в ней воспитательных результатов и эффектов, является проектное направление, где педагог может использовать различные ЭОР, в том числе созданные с помощью сервисов web 2.0. С точки зрения программного обеспечения на первый план выходят web-браузеры, программы для интерактивного общения, такие как ICQ, Skype и т.д., виртуальные лаборатории и тренажеры. С точки зрения дидактической направленности внеурочная деятельность в этой модели может стать продолжением урочной деятельности (выполнение домашнего задания, дополнительные тренировочные работы, автотестирование и т.д.), самостоятельным учебным исследованием или ИКТ-проектом, подготовкой к праздничным или иным внеклассным мероприятиям (в том числе, олимпиадам и конкурсам). Работа может быть организована как самостоятельная с последующим контролем, так и под руководством педагога (куратора).

Но в первую очередь сами педагоги должны быть готовы к эффективному использованию ЭОР во внеурочной деятельности, обеспечивая качественно новый уровень образования, что способствует реализации ФГОС ООО.

Опыт показывает, что решение многих проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Необходимо создание научно-методических материалов образовательного назначения, а так же изменения в педагогическом процессе, в структуре занятий,

мотивах и, как следствие, рост профессиональных качеств учителей.

Подготовка учителя к применению и созданию ЭОР во внеурочной деятельности должна осуществляться поэтапно.

X. Внеклассное занятие с использованием ЭОР.

XI. Занятие элективного курса по математике по предпрофильной подготовке с использованием ЭОР (8–9 классы)

XII. Занятие элективного курса с использованием ЭОР (10–11 классы).

XIII. Занятие кружка с использованием ЭОР.

XIV. Педагогический проект с учащимися, использующий межпредметные связи в области естественнонаучных, гуманитарных и технических дисциплин

XV. Итоговая работа. Электронный образовательный ресурс, созданный для проведения внеклассного мероприятия и др.

Заключение

В школе необходимо сформировать систему внеурочной деятельности школьников цели и задачи, которой должны сочетаться с основными целями и задачами обучения и целями и задачами информатизации образования, выявить основные направления содержания этого вида деятельности на основе применения ЭОР.

На этапе внеурочной образовательной деятельности ЭОР помогают решить задачи, связанные с реализацией принципа учета индивидуальных особенностей школьников и их способностей.

Применение ЭОР во внеурочной деятельности школьников по информатике влияет на информатизацию всей внеурочной деятельности в школе. Информатизация внеурочной деятельности школьников предполагает: внедрение средств информационных технологий; повышение уровня компьютерной (информационной) подготовки учащихся; системную интеграцию информационных технологий в обучении информатике во внеурочное время и организацию внеучебной деятельности школьников в социальной сфере; построение и развитие единого образовательного информационного пространства внеурочной деятельности учебного заведения.

Литература:

1. Гуманитарные технологии: обновление содержания и технологий образования. // Учебно-методические материалы для системы повышения квалификации педагогических кадров.
2. Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. Методический конструктор. Москва, «Просвещение», 2010/
3. Приказ № 1241 от 29.11.2010 г.

Возможности и специфика социализации подростков в СДЮСШОР «Буревестник»

Хоменко Сергей Михайлович, студент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Ерохин Евгений Николаевич, тренер-преподаватель по регби, заслуженный тренер России

СДЮСШОР «Буревестник», Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Практика социализации подростков в специализированной детско-юношеской спортивной школе олимпийского резерва по регби «Буревестник» начинается с 1995 года, когда на основании распоряжения главы администрации г. Новокузнецка от 04.11.1995 г. была она открыта, а в 1997 году за регулярно получаемые результаты самореализации — победы на Чемпионате России по регби-7 (1994 и дальнейшие победы) ей была присвоена «Специализированная детско-юношеская школа олимпийского резерва по регби». Рассмотрим теоретико-эмпирические аспекты планирования и организации социализации подростков, занимающихся регби, в СДЮСШОР «Буревестник».

Под самореализацией будем понимать механизм оптимизации условий включения личности в процесс верифицированного поиска максимальных результатов в структуре одного или нескольких направлений ведущей деятельности личности, обеспечивающей ей самостоятельность и, как следствие, возможность не только потреблять материальные и моральные блага, но и, как положено, здоровой личности — создавать их.

Под продуктивной самореализацией будем понимать вид самореализации личности, определяемый через количество и качество продуцируемых социальных услуг и продуктов, ценностей и достигаемых компетенций, связанных с профессионально-педагогическими и социально-досуговыми отношениями, предопределяющими становление личности и сохранение среды в микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношениях и культуре, являющейся механизмом сохранения и личности, и накопленного веками опыта и ценностей гуманных отношений и соблюдения правил и принципов объективного исследования и преобразования среды и человека.

Под самореализацией в регби будем понимать процесс и механизм оптимизации условий включения личности спортсмена, занимающегося регби, в процесс верифицированного поиска максимальных результатов в структуре занятий регби-7 или регби-15, непосредственно связанных с профессиональным или будущим профессиональным ростом и формированием компетенций и мастерства одного или нескольких направлений ведущей деятельности личности, обеспечивающей ей самостоятельность и, как следствие, свободу выбора и самовыражения, самодетерминации и продуцирования благ для себя и членов команды спортсменов, занимающихся регби, а также пролонгацию условий и специфики социализации как результата детерминируемого нами педагогического процесса.

Под продуктивной самореализацией спортсменов, занимающихся регби, будем понимать вид самореализации личности, определяемый через количество и качество продуцируемых социальных услуг и продуктов, ценностей и достигаемых компетенций, связанных, как с занятиями регби, так и различными профессионально-педагогическими и социально-досуговыми отношениями, предопределяющими становление личности и сохранение среды в микро-, мезо-, макро- и мегагрупповых отношениях и культуре, предопределяющей востребованность личности через продукты деятельности и направления социализации (спорт, наука, искусство, культура и пр.), являющихся единым конгломератом и результатом включения личности в условия непрерывного профессионального образования.

Под социализацией будем понимать пролонгированный социально и педагогически обусловленный ресурс и продукт включения личности в систему социальных отношений, определяемых с учетом нормального распределения способностей, норм культуры и этики, системы ограничений и возможностей пространственно-временного генеза, условий микро-, мезо-, макро-, мегагрупповых отношений и законодательства о труде и этике, о нормах профессиональных отношений, регламентируемых и реализуемых в стране на основе учета специфики деятельности и выделенных приоритетов.

В нашем случае ведущим направлением социализации является социализация через самореализацию личности, т.е. с позиции здоровьесбережения — здоровая социализация личности, регламентируемая собственными возможностями личности и требованиями социальной и профессиональной среды.

Другим, нами не рассматриваемым направлением социализации, — является вид социализации гуманизма, т.е. дотируемая социализация, форма которой представляет собой распределение социальных благ, произведенных здоровым и трудоспособным населением страны или региона. В игре регби такого рода социализация имеет место быть в структуре смены приоритетов самореализации или получении травмы, не позволяющей заниматься привычным делом, в нашем случае — регби. Социальной и профессиональной страховкой является создание и реализация условий включения личности спортсмена в условия непрерывного профессионального образования.

Система принципов профессионально-деятельностного взаимодействия тренера по регби и спортсменов, за-

нимающихся регби, обеспечивающих своевременную социализацию подростков в СДЮСШОР «Буревестник»:

1. Принцип соблюдения норм культуры, этики и личностно-деятельностных основ акмепроектирования и акмереализации спортсмена, занимающегося регби, в структуре тренировочно-соревновательной работы и взаимодействия в команде.

2. Принцип создания необходимой базы для формирования потребности в занятиях общей физической подготовкой (ОФП).

3. Принцип реализации на базе ОФП своевременного, личностно- и командно-верифицируемого потенциала и ресурса занятий специальной физической подготовкой (СФП).

4. Принцип единства самореализации и социализации личности в структуре ведущей деятельности и хобби.

5. Принцип своевременного восстановления личности спортсмена после различного рода нагрузок.

6. Принцип включения личности в условия конкурентной борьбы и своевременного получения в условиях непрерывного образования его продуктов — дипломов, сертификатов, благодарственных писем, грамот и др.

7. Принцип оптимизации и рационализации, системного анализа и полисистемной трансформации социального опыта и ресурсов самоидентификации и самореализации личности спортсмена, определяющихся в соответствии со спецификой субъектно-средовых противоречий и возможностей и личности, и среды.

Рассмотрим в качестве подтверждения идей продуктивной самореализации личности в регби все выявленные или, точнее сказать, — заявленные достижения за последний астрономический год в СДЮСШОР по регби «Буревестник» (г. Новокузнецк).

В турнире памяти П. Теплова (4.01.2013 г., г. Новокузнецк) первое место заняла команда, тренируемая Е. Н. Ерохиным. В Открытом Первенстве СДЮСШОР, проводимом в г. Новокузнецке 5–6. 01. 2013 г., — заняли 1 место команды, тренируемые Е. А. Косолаповым, А. П. Грязевым; 2 место — С. В. Кузнецовым, А. А. Кулешиным, И. В. Криулькиным. В Первенстве СФО (юноши 1999 г.р.), проводимом в г. Новокузнецке 16–17. 02. 2013 г., заняли 2 место команды, тренируемые тренерами С. В. Кузнецовым, И. В. Криулькиным. В Международном турнире (девушки 1997–2002 г.р.), проводимом в г. Новокузнецке 16–17.03.2013 г., заняли 1 место команды, тренируемые тренером по регби А. С. Глебовой, 2 место команды, тренируемые тренером по регби В. О. Малышевой, Е. В. Соловьевой. В Международном турнире, проводимом среди юношей, занимающихся регби-15, в г. Талдыкорган (Казахстан), 24–29.03.2013 г. заняла первое место команда спортсменов, тренируемых Е. А. Косолаповым, А. П. Грязевым. В Чемпионате России (женщины) 1 тур, проводимом в г. Анапе (20–21.04.2013 г.), 6 место заняла команда СДЮСШОР по регби «Буревестник», тренер — Е. Н. Ерохин. В ВС «Олимпийские надежды России» регби-7 (г. Анапа, 25–

26.04.2013 г.), заняла первое место команда, тренируемая А. П. Грязевым. В Открытых республиканских соревнованиях по регби (юноши 2001–2002 г.р.), проводимых 27.04.2013 г. в г. Абакан, заняли 1 место спортсмены, занимающиеся регби, тренируемые С. В. Кузнецовым, И. В. Криулькиным. В Открытом Первенстве по Кемеровской области среди юношей 2002–2003 г.р., посв. Дню Победы (6–7.05.2013 г., г. Новокузнецк) заняли 1 место спортсмены, тренируемые А. П. Грязевым, Е. А. Косолаповым. В Открытом фестивале по регби, посв. 10-летию регби, проводимом 12.05.2013 г. в г. Мыски (юноши 2001 г.р.) заняли 1 место спортсмены, тренируемые С. В. Кузнецовым, А. А. Кулешиным. В Открытом Первенстве Алтайского края среди юношей 2002–2003 г.р., посв. Дню защиты детей, проводимом 01.06.2013 г., г. Барнаул заняли 1 место спортсмены, тренируемые Е. А. Косолаповым. В МТ «Золотой овал 2013» юноши 2001 г.р., проводимом 30.05.–02.06.2013 г. в г. Зеленоград, заняли 4 место спортсмены, тренируемые С. В. Кузнецовым, А. А. Кулешиным. В ВС, проводимом в г. Зеленоград (юноши 1999 г.р., 19.06.–30.06.2013 г.), заняли 6 место спортсмены, тренируемые С. В. Кузнецовым, И. В. Криулькиным. В «Будущие звезды ового мяча», проводимом в г. Москва (юноши 2001 г.р., 30. 06.–01.07. 2013 г.), заняли 4 место спортсмены, тренируемые С. В. Кузнецовым. В ПР регби-7 (юноши 17 лет, 28–30.06.2013 г., г. Москва) заняли 5 место спортсмены, тренируемые Е. А. Косолаповым. В VI Летней Спартакиаде учащихся России (1997 г.р.), проводимой г. Пенза, 18–30.07.2013 г., заняли 7 место спортсмены, тренируемые А. А. Кулешиным. В МТ (юниорки), проводимом в г. Талдыкорган (10–16.07.2013 г.), заняли 1 место спортсменки, тренируемые Е. Н. Ерохиным. В ПР (юноши 17 лет), проводимом г. Красноярск (08.–18.08.2013 г.), заняли 3 место спортсмены, тренируемые Е. А. Косолаповым. В Первенстве СДЮСШОР, посв. Дню Шахтера, проводимом в г. Новокузнецк (23.08.2013 г.), заняли 5 место — спортсмены, тренируемые Т. Х. О Нагдиевым, 1 место — спортсмены, тренируемые А. А. Кулешиным, С. В. Кузнецовым, 3 место — спортсменки, тренируемые А. С. Глебовой, 2 место — спортсменки, тренируемые Е. В. Соловьевой, 4 место — спортсмены, тренируемые А. П. Грязевым. В Открытом региональном фестивале (юноши 2001, 2002 г.р.), проводимом в г. Абакан (14.09.2013 г.), заняли 1 место спортсмены, тренируемые А. П. Грязевым, С. В. Кузнецовым, А. А. Кулешиным. В Международном турнире (юноши 17 лет), проводимом г. Алитус (Литва), 14.09.2013 г., заняли 1 место спортсмены, тренируемые Е. А. Косолаповым. В МТ «Кубок Сибири», проводимом в г. Новокузнецк (20–26.09.2013 г.), заняли 1 место спортсмены, тренируемые И. В. Криулькиным. В Турнире, посвященном памяти Зеера (28.09.2013 г, г. Красноярск), заняли 5 место — спортсмены, тренируемые Е. А. Косолаповым, А. П. Грязевым. В МТ, проводимом среди юниорок 1999, 2000 г.р. в г. Талдыкорган, Казах-

стан (4–6.11.2013 г.) заняли 1 место спортсмены, тренируемые А.С. Глебовой (2000 г.р.) и Е.В. Соловьевой (1999 г.р.). В регбиаде, проводимой среди юношей

1996–97 г.р. в г. Казань (4–7.11.2013 г.) заняли 1 место спортсмены, тренируемые Е.А. Косолаповым, С.В. Кузнецовым, А.А. Кулешиным.

Литература:

1. Баранова Е.А. Педагогические условия социализации и самореализации девочек-подростков в регби/Е.А. Баранова, О.А. Козырева, Е.Н. Ерохин, Е.В. Соловьева // Педагогическое мастерство (II): матер. Междунар. научн. конфер. (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 4–6.
2. Ерохин Е.Н. Специфика и проблемы здоровьесберегающей педагогики и формирования культуры самостоятельной работы педагога/Е.Н. Ерохин, Е.В. Соловьева, О.А. Козырева, Е.Ю. Шварцкопф // Подготовка конкурентоспособных выпускников профессиональных образовательных учреждений: матер. Междун. науч.-практ. конфер. — Новокузнецк, 2012. — с. 61–69.
3. Ерохин Е.Н. Идеи здоровьесберегающей педагогики в формировании потребностей и результатов в наивысших достижениях в регби/Е.Н. Ерохин, О.А. Козырева //Инновации в науке, производстве и образовании: сб. трудов Междун. науч.-практ. конфер. — Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2013. — С. 360–362.
4. Лапин И.А. Специфика и педагогические условия социализации мальчиков-подростков, занимающихся регби/И.А. Лапин, Е.Н. Ерохин, О.А. Козырева // Молодой ученый. — 2013. — № 5 (52). — С. 733–736.
5. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов/О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. [+приложение на CD]. — ISBN 978–5–85117–495–7.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Социальная адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Жукова Татьяна Владимировна, заведующий;

Полухова Екатерина Валентиновна, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе;

Коробкова Людмила Васильевна, учитель-дефектолог;

Костина Елена Леонидовна, учитель-дефектолог

МБДОУ детский сад № 430 (г. Нижний Новгород)

Человек с момента своего рождения попадает в определенную жизненную среду и находится с ней в постоянном взаимодействии. В последние годы все активнее рассматривается вопрос о равноправной совместной деятельности человека с ограниченными возможностями здоровья с прочими членами общества. Об этом говорится в исследованиях Л.И. Солнцевой, А.М. Зотовой, Г.Х. Махортовой [1–3]. При этом значительная часть общества, как и прежде, не готова принять как равного человека с сенсорными или двигательными недостатками, а сами эти люди не готовы к интеграции в социум. В связи с этим большое значение приобретает психологическая интеграция ребенка-инвалида в среду сверстников и окружающих ребенка взрослых.

Как известно, представление о себе самом, своем внешнем облике, эмоциях, людях в основном формируются в процессе общения. Однако сужение видеосенсорной сферы слепых и слабовидящих затрудняет дистанционное восприятие мимических и пантомимических проявлений собеседника, приводит к неадекватному восприятию эмоциональных характеристик (А.А. Бодалев, А.Г. Литвак) [4].

Работая с детьми с различными нарушениями зрения, мы убедились, что зрительная депривация снижает полноту, точность и дифференцированность признаков внешнего облика человека, влияет на формирование эмоциональной сферы и развитие коммуникативной деятельности детей. Поэтому при проведении психолого-педагогического мониторинга мы уделяем особое внимание социальной адаптации, эмоциональной сфере и коммуникативной деятельности детей. Мониторинг строится на основе методики Денискиной В.В. [5] и Плаксиной Л. Г [6].

Проведение мониторинга и его результаты выявили необходимость поиска путей и средств коррекционной помощи детям, помогли определить направления коррекционно-развивающей работы, а именно:

- Формирование положительной «Я» — концепции
- Коррекция эмоциональной сферы
- Общение.

Мы выделили эти направления потому, что ребенок с нарушением зрения, поступающий в школу, должен уметь всесторонне проявить себя как личность не только в учебном процессе, но и обрести тот уровень социальной компетентности, при которой он сможет самостоятельно удовлетворять свои потребности, решать свои социальные проблемы, быть независимым в самообслуживании, адекватно оценивать себя и окружающих людей и равноправно взаимодействовать с ними. Задача педагогов — помочь ему в этом.

Целью работы являлась разработка способов повышения социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно с различными нарушениями зрения.

Первым направлением нашей работы является формирование представлений о своем организме, о различных системах и органах, их своеобразии и взаимодействии. Формирование положительной «Я» — концепции предполагает доверие к себе, уверенность в достижении положительного результата.

Разработанная нами система занятий цикла «Я — человек» включает в себя следующие формы и методы работы с детьми:

— *Проведение опытов*, где дети сами выступают в роли исследователей.

Например, определяют значение различных анализаторов для человека, имеющего дефект зрения: наблюдают реакцию зрачков на различное освещение, пробуют определить цвет или форму предметов с закрытыми глазами и др.)

— *Дидактические игры*, которые помогают детям приобрести практический чувственный опыт в игровой форме, получить более полное представление о предметах и явлениях, используя сохранные анализаторы. Например, такие игры, как «Разложи верно», «Узнай по голосу», «Узнай на вкус», «Чудесный мешочек» и др.

— *Игры-соревнования*, способствующие формированию уверенности в своих силах, смелости, ловкости, взаимопомощи. Это такие игры, как «Кто быстрее», «Кто дальше» и т.п. Эти игры проводятся с использо-

ванием цветовых, звуковых ориентиров, специального физкультурного оборудования (размеченные дорожки, цветные следочки и др.) для более успешного ориентирования в пространстве.

— **Библиотерапию** — чтение художественной литературы, разучивание стихов и потешек, загадки, пословицы и поговорки.

— **Составление фотоальбомов и фотовыставок, оформление портфолио (индивидуального или группового)** на разные темы: «Ах, лето, лето...», «Наш веселый праздник», «Мы и наши животные» и др.

— **Экскурсии** (в медицинский кабинет, спортивный зал, на кухню, в прачечную и др.), где дети знакомятся с профессиями людей, которые помогают им сохранять и укреплять здоровье, учатся ориентироваться в помещениях, опираясь на зрение, слух и хеморецепцию.

— **Упражнения для мышечного расслабления**, рекомендованные врачом ЛФК и способствующие снятию мышечного напряжения. Это является очень важным моментом, т. к. подобная проблема существует у 80 % наших воспитанников.

Следующее направление нашей работы способствует формированию у детей с нарушением зрения «умных» эмоций, коррекцию недостатков эмоциональной сферы, способность ребенка сознать и контролировать свои эмоции, так как «эмоции энергетизируют и организуют восприятие, мышление и действие», — как писал К. Изард. Способность к восприятию другого человека предполагает внимание, интерес к нему, эмпатию, сопереживание, умение чувствовать другого.

У детей лишенных возможности зрительного, дистантного восприятия окружающей действительности и не обученных способам компенсации, представления о мимике, жестах, пантомимике очень непрочные, расплывчатые, что в значительной мере затрудняет процесс межличностного общения. В систему занятий цикла «эмоции» включаются:

— **Игры-этюды** на выражение различных эмоций, которые способствуют осознанию способов их адекватного проявления, учат ребенка выражать свои эмоции. Например, этюды «Цветок», «Встреча с другом», «Что там происходит?» и др. На первых этапах обучения детей с нарушениями зрения мы используем зеркало, что рекомендовано коррекционной программой.

— **Настольные игры типа «Подбери лицо», «Весело — грустно» и др.** В подобных играх очень важным моментом является соблюдение требований к подбору иллюстративного раздаточного материала с учетом остроты зрения наших воспитанников.

— **Упражнения для развития мимических мышц.** Для того чтобы дети могли лучше рассмотреть части лица и мимические движения, эти упражнения проводятся перед индивидуальным зеркалом.

— **Рисование и аппликация, пиктограммы** (Например, включаем такие темы: «Нарисуй грустное (ве-

селое) лицо», Вырежи и наклейте грустного или веселого клоуна» и т. д., выкладывание из частей схемы лица по заданию педагога. На первых этапах обучения в создании изображения используются красный, зеленый, желтый цвета, изображения имеют четкий контур. Эти игры используются в целях коррекции зрительного дефекта: игра «Собери портрет» развивает бинокулярное зрение, «Подбери лицо» — локализацию.

— **Прослушивание музыкальных произведений** с целью определения их характера («Кукла заболела» П. И. Чайковского, «Плясовая» и др.)

— **Беседы и чтение** отрывков из художественных произведений, иллюстрирующих эмоциональные проявления персонажей.

— **Игры — драматизации**, где дети вживаются в роль определенного персонажа и более свободно выражают свои эмоции.

— **Рассказы из личного опыта**, которые помогают детям выразить свое эмоциональное состояние, настроение, оценить поведение свое и окружающих в разных ситуациях.

— **Фотоальбомы** дают возможность более ярко представить пережитое событие.

Развитие коммуникативной деятельности — третье направление нашей работы, которое представляет собой развитие навыков общения с помощью вербальных и невербальных средств. Невербальная коммуникация — сложный процесс взаимодействия людей, в котором участвуют мимика, пантомимика и интонация речи. Установлению контактов и действий в различных коммуникативных ситуациях способствует развитие вербальных средств общения.

Человек внешне проявляет различные состояния выразительными движениями лица и тела. При наиболее глубоких нарушениях зрения визуальное восприятие движений взрослых затрудняется или становится невозможным, исчезает потребность в подражании. А тот факт, что выразительные движения есть результат подражательной деятельности, хорошо иллюстрируется отсутствием или слабым развитием мимики у нормально видящих детей, воспитанных слепыми родителями (А. Г. Литвак). Выразительные движения, формируясь на основе подражательной деятельности детей, зависят от того, насколько отчетливо и осмысленно они воспринимаются ребенком от взрослых. Вербальные обозначения эмоций или незнакомы дошкольникам или имеют лишь словесное обозначение. Дети с нарушением зрения не всегда правильно воспринимают позы и тем более не воспроизводят их.

В процессе обучения детей вербальным и невербальным способам общения использовались:

— **Упражнения для развития координации движений.**

— **Пальчиковая гимнастика.**

— **Подвижные игры и загадки-движения**, развивающие сохранные анализаторы и умение общаться.

— **Словесные игры**, в процессе которых развивается связная речь, усваиваются правила поведения, воспитывается понимание юмора.

— **Моделирование и анализ заданных ситуаций**, которые помогают отработать определенные навыки поведения.

— **Чтение художественной литературы**.

— **Беседы и сочинение историй** для снятия страха публичных выступлений, развития уверенности в себе и формирования положительной самооценки.

— **Шкафчики — сокровищницы**, в которых собираются дорогие для детей предметы. Помогают создавать положительные эмоции, дает возможность использовать личный опыт.

Наша работа рассчитана на 4 года обучения, начиная с 3-х лет и строится вариативно, учитывая индивидуальные возможности, уровень состояния зрения, развитие

психических процессов, познавательной деятельности и потребностей ребенка, а также время поступления его в ДОУ.

Система предусматривает проведение занятий 2 раза в месяц, пропедевтическую работу и непосредственную практическую деятельность детей для закрепления поведенческого опыта, поддержания атмосферы доверия и общности в группе.

Формы организации детей могут быть различными.

Продолжительность занятий определяется возрастом и уровнем сформированности произвольности психических процессов.

Все это дает нам возможность совместно с семьей развить в детях заложенное в физиологии чувство общности, избавиться от чувства неполноценности, усилить чувство реальности, ответственности, доброжелательности, готовности жить в согласии с собой и окружающим.

Литература:

1. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. — М.: Педагогика, 1980. — 180 с.
2. Зотова А. М. Интеграция ребенка инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации // Дефектология. — 1997. — № 6. — с. 21–25.
3. Махортова Г. Х. Проблемы психологической адаптации детей с нарушениями зрения в условиях массовой школы // Дефектология. — 1996. — № 4. — с. 45–50.
4. Литвак А. Г. Тифлопсихология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Дефектология. — М.: Промсвещение, 1985.
5. Денискина В. В. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения. Верхняя Пышма, 1997 г. — 24 с.
6. Плаксина Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. — М., 1985.

Формирование мелкой моторики и развитие речи дошкольников

Земляченко Марина Владимировна, учитель-логопед первой категории;
Кутергина Татьяна Валентиновна, учитель-логопед высшей категории;
Кузнецова Татьяна Дмитриевна, воспитатель первой категории
МБДОУ д/с комбинированного вида № 85 (г. Белгород)

*Истоки способностей и дарования детей находятся на кончиках пальцев.
В. А. Сухомлинский.*

В период дошкольного детства важное значение для психического развития приобретает становление речи. Образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста — явление очень редкое. А между тем, овладение речью в возрасте от 3 до 7 лет имеет ключевое значение, ведь этот период наиболее сенситивен к ее усвоению. Ученые института физиологии детей и подростков АПН считают, что формирование речи происходит под влиянием кинетических (двигательных) импульсов, передающихся от рук, а точнее, от пальчиков. Чем активнее и точнее движения

пальцев у маленького ребёнка, тем быстрее он начинает говорить.

У многих современных детей отмечается общее моторное отставание. Еще 20 лет назад родителям, а вместе с ними и детям, приходилось больше работать руками: перебирать крупу, стирать белье, вязать, вышивать. Сейчас же на каждое действие есть специальная машина.

Исследования отечественных физиологов подтверждают связь развития рук с развитием мозга. Ученными Т. Н. Андриевской, Л. Вантаковой-Фоминой, Г. В. Беззубцевой, М. М. Кольцовой, Т. А. Ткаченко

и другие было доказано, что систематичная целенаправленная работа по развитию мелкой моторики помогает вести целенаправленную работу по коррекции речи дошкольников. На основе проведённого обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие мелкой моторики отстаёт, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть в норме, поэтому развитие, тренировка мелкой моторики рук является стимулирующей для развития речи, психических процессов, познавательной деятельности.

Работы В.М. Бехтерова подтверждают влияние манипуляции рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит — развивать речь ребенка. Дело в том, что в коре головного мозга двигательные и речевые области находятся рядом. Речевые области активно формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук. Чем больше малыш работает своими пальчиками, тем лучше происходит развитие мелкой моторики рук и тем раньше и лучше развивается его речь.

Ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь. Однако даже если речь ребенка в норме — это вовсе не значит, что он хорошо управляется со своими руками. Если в возрасте 4–5 лет завязывание шнурков вызывает у ребенка затруднения, а из пластилина кроме шариков и колбасок ничего не лепится, значит, у ребёнка существуют проблемы с моторикой. Уровень и темп развития речи малыша напрямую зависит от того, насколько развиты тонкие движения детских пальчиков.

Рекомендуется стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук, а это в свою очередь подготовка руки ребенка к письму. В своей работе над формированием мелкой моторики ставим следующие цели и задачи:

1. Формировать графические навыки, подготовить руку ребенка к овладению письмом:

- развивать мелкую моторику пальцев, кистей рук;
- развивать точность и координацию движений руки и глаза, гибкость рук, ритмичность.

2. Совершенствовать движения рук, развивая психические процессы:

- произвольное внимание;
- логическое мышление;
- зрительное и слуховое восприятие;
- память, речь детей;
- умение действовать по словесным инструкциям, со-
размеряя индивидуальный темп выполнения с заданным, и умение самостоятельно продолжать выполнение поставленной задачи, контроль за собственными действиями.

Эпизодическая деятельность не может дать положительного эффекта. Для достижения желаемого результата возникла необходимость сделать работу по развитию мелкой моторики и координации движений пальцев рук регулярной. С дошкольниками проводят игровые упражнения учителя-логопеды, воспитатели, музыкальный руководитель, физрук.

Работа проводится во время проведения коррекционно-развивающей деятельности, непосредственно-образовательной деятельности, в совместной деятельности воспитателя с детьми, в свободной самостоятельной деятельности самих детей.

При знакомстве с пальчиками дети разучивают различные стихотворения, которые легко ими запоминаются.

(поочерёдно загибать пальчики на ручке)

Этот пальчик — дедушка,

Этот пальчик — бабушка,

Этот пальчик — папочка,

Этот пальчик — мамочка,

Этот пальчик — я!

Вот и вся моя семья!

Дошкольники любят изображать из пальцев предметы, птиц, животных. Все фигуры с небольшим стихотворным сопровождением. Например:



Бабушка очки надела
И внучонка разглядела
Большой палец правой и левой руки
вместе с остальными образуют колечко.



Дом стоит с трубой и крышей,
На балкон гулять я вышел.
Ладони направлены под углом, кончики пальцев соприкасаются;
средний палец правой руки поднят вверх, кончики мизинцев касаются друг друга, выполняя прямую линию (труба, балкон).

В нашей группе имеется набор счетных палочек на каждого ребенка, а также есть интересный набор «Волшебные палочки», в котором деревянные палочки окрашены

в разные цвета. Дети выполняют из них разные фигурки, которые сопровождает стишок, для того, чтобы у ребенка возник не только зрительный образ предмета, но и слуховой.



При составлении фигурок ставятся различные задачи:

1. Развивать мелкую моторику пальцев.
2. Сосчитать палочки, из которых выполняются фигуры.
3. Сосчитать геометрические фигуры, изображающие предмет (Сколько треугольников, прямоугольников, квадратов?).

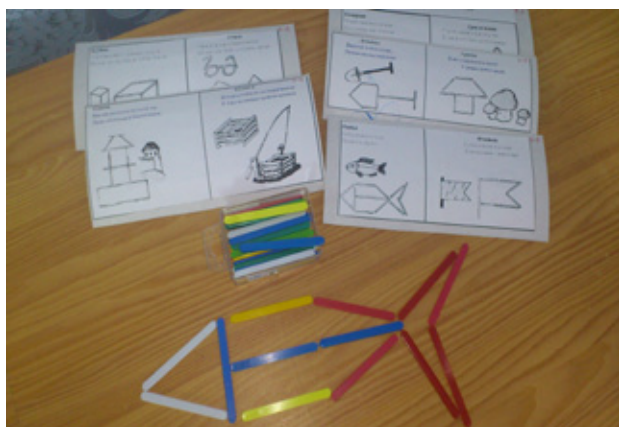
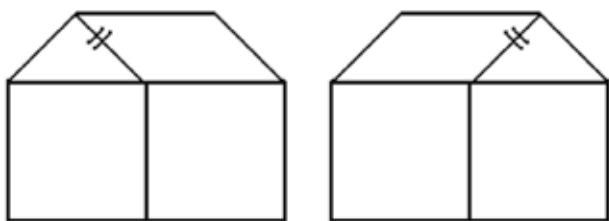
4. Сосчитать уголки, входящие в фигуру.

5. Самому придумать и сложить фигуру.

Жук: жук по зеленой травке ползет, дойдет до конца и опять уползет.

Не менее интересно преобразование фигур из палочек, где дети упражняются в умении осуществлять целенаправленные поисковые действия умственного и практического плана.

Например: переложить одну палочку, чтобы домик был повернут в другую сторону.



Выложи из счетных палочек

Пальчиковый театр-это увлекательная дидактическая игра, которая:

1. стимулирует развитие мелкой моторики;

2. знакомит ребенка с такими понятиями как форма, цвет, размер;

3. помогает развивать пространственное восприятие (понятия: справа, слева, рядом, друг за другом);

4. развивает воображение, память, мышление и внимание;

5. помогает развивать словарный запас и активизирует речевые функции;

6. формирует творческие способности, артистические умения.



Игры с бусинами, пуговицами, камешками и другим бросовым материалом оказывают прекрасное тонизирующее и оздоравливающее действие. Детям предлагается сортировать, угадывать с закрытыми глазами, катать между большим и указательным пальцем, придавливать поочередно всеми пальцами обеих рук к столу, стараясь при этом делать вращательные движения. Можно научить ребенка перекачивать пальцами одной руки два грецких ореха или камешка, пальцами одной руки или между двух ладоней шестигранный карандаш. Отлично развивает руку разнообразное нанизывание. Нанизывать можно все то, что нанизывается: пуговицы, бусы, рожки и макароны, сушки, можно составлять бусы из картонных кружочков, квадратиков, сердечек, листьев деревьев, сухих, ягод рябины. Детям нравится выкладывать буквы, силуэты различных предметов из мелких предметов: семян, пуговиц, веточек, мягкой проволоки, пушистых шариков. Интересен сухой бассейн из муки, гороха, в котором можно искать мелкие игрушки.



Дошкольники любят такие домашние дела, как перемотка ниток; завязывание и развязывание лент, шнурков, узелков на веревке; собирание разрезных картинок; застегивание и расстегивание пуговиц, кнопок, крючков; завинчивание и развинчивание крышек, банок, пузырьков; разбор круп (*горох, гречка, рис*).

Ребенок с плохой координацией движения рук хуже рисует, испытывает трудности на занятиях физкультурой, трудового обучения, поэтому очень важно начать развивать это качество своевременно, задолго до поступления в школу и продолжать совершенствовать в течение всего

периода обучения ребенка в двух первых классах. Если у ребенка будет развита ручная моторика, то снизится психологическая нагрузка при обучении письму, ему интересно будет учиться.

Разные виды деятельности, при целенаправленном их применении определяют успешную работу по подготовке детей к обучению в школе, способствуют формированию мелкой моторики, координации движений пальцев рук, мыслительных процессов и овладению навыками учебной деятельности.

Литература:

1. Гаврина С. Е. Развиваем руки — что бы учиться и писать и красиво рисовать. — Ярославль: «Академия развития», 1998.
2. Лопухина И. Логопедия. Речь, ритм, движение. — СПб.: Питер, 1997.
3. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. — СПб.: Издательство «Лань», 1996.
4. Ткаченко Т. А. Если дошкольник плохо говорит. — СПб.: Питер, 1997.
5. Эльконин Д. Б., Венгер А. Л. Особенности психического развития детей 5–7 летнего возраста. — М.: Педагогика, 1988.

Особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития

Колпакова Елена Владимировна, студент

Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова (г. Абакан)

Физический недуг ребенка влияет не только на него самого, но и на его окружение. У детей и подростков, страдающих детским церебральным параличом, не формируется чувство доверия к другим людям, достаточная мотивация и навыки общения, результатом чего является их замкнутость, изоляция, нарушения в сфере социальных контактов. Данные особенности негативно влияют на построение межличностных отношений, выбор стратегии и выбор взаимодействия.

Личностные особенности и социальная ситуация развития детей с ДЦП влияют на выбор стиля межличностного взаимодействия, особенности межличностных отношений.

Для полноценного психического развития школьника важен не только сам процесс общения со взрослым, особенно с родителями, но также велика и роль общения со сверстниками. Сложности адаптации в группе сверстников в современном обществе приобретают все большее социальное значение.

Исходя из актуальности выдвинутой проблемы, мы выбрали тему исследования: «Особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития».

Целью исследования являлось изучить и выявить особенности межличностных отношений детей младшего

школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития.

Гипотезой исследования мы предполагаем, что существуют особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ДЦП, а именно: преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимной оценке, эмоциональное отношение в классе — для них характерна: дружелюбие, враждебность.

В статье на основе данных проведенного исследования раскрыты особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста с ДЦП существуют особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ДЦП, а именно: преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимной оценке, эмоциональное отношение в классе — для них характерна: дружелюбие, враждебность.

В настоящей работе поднимается проблема формирования межличностных отношений как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимного влияния людей в ходе совместной деятельности и общения. В связи с этим у детей с ДЦП для полноценного психического развития важен не только сам процесс общения с взрослым, особенно с родителями, но также велика и роль общения со сверстниками. Сложности адаптации в группе сверстников в современном обществе приобретают все большее социальное значение.

«Межличностные отношения» — это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т. е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения [1, с. 35–45].

Под детским церебральным параличом (ДЦП) понимается тяжелое заболевание, которое возникает у ребенка в результате поражения головного и спинного мозга на ранних этапах его формирования (внутриутробном, в период родов или в период новорожденное) [2, с. 52]. Основным клиническим симптомом при ДЦП является нарушение двигательных функций, кроме этого, у детей с ДЦП имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта. У некоторых детей наблюдаются судорожные синдромы [3, с. 254].

Предметом исследования явились межличностные отношения детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. Объект исследования: 20 детей 9–11 лет, из них 10 детей имеют ДЦП, и 10 детей с условной нормой развития. Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VI вида № 27» г. Абакан. Использовались три методики для исследования межличностных отношений (Т. Лири, А. Эткинда, Рене Жиля). Для анализа критериев особенностей межличностных отношений использовалась бальная система оценки, которая позволяет выделить 3 уровня развития: низкий, умеренный, высокий. Для подсчетов результатов использовалась программа SPSS.

Нами выявлены особенности межличностных отношений детьми с детским церебральным параличом:

— по методике Рене Жиля значимых различий не выявлено между детьми с ДЦП и условной нормой (в среднем 7–8 баллов);

— методика цветовой тест отношений по А. Эткинду — методика диагностики межличностных отношений Т. Лири были выявлены значимые различия между младшими школьниками с нормой развития и ДЦП ($p \leq 0,05$) (6–8, 8–6 баллов). Представлено в таблице 1 и 2 ниже:

Таблица 1

Уровни типа межличностных отношений с окружающими младших школьников с условной нормой и ДЦП.
(по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири)

Уровни	Мл. шк. с нормой развития		Мл. шк. с ДЦП	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Низкий	1	10	1	10
Умеренный	8	80*	6	60*
Высокий	1	10*	3	30*

Таблица 2

Отношение межличностных отношений младших школьников с условной нормой и ДЦП (Цветовой тест А. Эткинда)

Отношение	Мл. шк. с нормой развития		Мл. шк. с ДЦП	
	Кол-во	%	Кол-во	%
положительный	8	80*	6	60*
нейтральный	1	10	2	20
отрицательный	1	10	2	20

Обобщая результаты исследования, мы выделили особенности, характерные для межличностных отношений учащихся:

- сильная привязанность к родителям (до 100 %);
- братья и сестры часто замещают друзей (до 75 %);
- отсутствие друзей или небольшое их количество (от 55 % до 85 %);
- умеренный уровень общительности (в большинстве случаев от 65 % до 80 %);

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития, что изучение межличностных отношений в психологии является актуальным. Изучением межличностных отношений активно занимались как зарубежные авторы, так и отечественные, однако до сих пор проблема остается актуальной.

В своем исследовании мы придерживались точки зрения отечественных ученых, которые межличностное отношение понимают как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимного влияния людей в ходе совместной деятельности и общения.

Проанализировав клинко-психологические характеристики детей с детским церебральным параличом, можно сделать вывод, что для них характерны: снижение мышечного тонуса, нарушение координации движений, равновесия, дефекты в речи, проблемы в социальной адаптации, замедленный темп психических функций.

В эмпирической части исследования нами было выявлено, статистически значимые различия в проявлении отрицательных отношений к сверстникам и окружающим у детей с ДЦП и у детей с нормой развития.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют особенности межличностных отношений детей младшего

школьного возраста с ДЦП, а именно: преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке, эмоциональное отношение в классе — для них характерна: дружелюбие, враждебностью.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом и условной нормой развития, что изучение межличностных отношений в психологии является актуальным. Изучением межличностных отношений активно занимались как зарубежные авторы, так и отечественные, однако до сих пор проблема остается актуальной.

В своем исследовании мы придерживались точки зрения отечественных ученых, которые межличностное отношение понимают как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимного влияния людей в ходе совместной деятельности и общения.

Проанализировав клинко-психологические характеристики детей с детским церебральным параличом, можно сделать вывод, что для них характерны: снижение мышечного тонуса, нарушение координации движений, равновесия, дефекты в речи, проблемы в социальной адаптации, замедленный темп психических функций.

В эмпирической части исследования нами было выявлено, статистически значимые различия в проявлении отрицательных отношений к сверстникам и окружающим у детей с ДЦП и у детей с нормой развития.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют особенности межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ДЦП, а именно: преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке, эмоциональное отношение в классе — для них характерна: дружелюбие, враждебностью.

Литература:

1. Бадалян Л. О., Журба, Л. Т., Тимонина, О. В. Детские церебральные параличи/Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. — Киев, 1988. — С. 35–45.
2. Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1993. 52 с.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. // Психология. 1999. с. 254.

Использование технологии семантических полей при развитии словаря детей, имеющих речевые нарушения

Лисицына Ирина Владимировна, учитель-логопед
МБДОУ ДСКВ № 29 «Ёлочка» (г. Нижневартовск, Тюменская обл.)

Проблема развития словаря у детей дошкольного возраста, имеющих нарушение речевого развития, является актуальной, так как большинство детей, посту-

пающих в старшие логопедические группы, имеют низкий уровень развития словаря.

60–70 годы прошлого века характеризуются появ-

лением исследований речевого развития с позиции системного анализа речевой деятельности (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, З.А. Репина). Системный анализ речевой деятельности позволил выработать технологию для детей с речевой патологией, определить направления и задачи коррекционно-педагогического воздействия.

Преодоление общего недоразвития речи, а также недостаточного развития лексико-грамматического строя речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обеспечивается в единстве и взаимодействии в развитии всех сторон речи, её лексико-грамматической и фонематической сторонами.

В данной работе особое место занимает такая форма работы с детьми, которая позволяет:

- обеспечить активное участие каждого ребенка на занятии,

- повышают уровень знаний, расширяет словарь детей.

- развивать мышление детей, имеющих нарушение речевого развития.

В речевом развитии дошкольников — базовая задача — это формирование словаря, т.к. овладение словарем является важным условием

- познавательного развития ребенка,

- формирования, накопления и уточнения представлений,

- формирование понятий,

- развитие содержательной стороны мышления.

Развивая словарь, процессы словообразования или словоизменения мы подготавливаем ту базу, на основе которой идет совершенствование фонематической стороны речи.

Своевременное развитие словаря — главный фактор подготовки к школьному обучению.

Поэтому содержание и методы обучения направлены на развитие:

- неречевых функций: внимания, памяти, зрительно-моторной координации, на отработку умений сравнивать, выделять характерные свойства предметов, уметь обобщать по определенному признаку,

- соответствующего возрасту уровня развития речи: состояние речеслуховой памяти, состояние словарного запаса, грамматического строя речи;

- соответствующий возрастной норме уровень общего развития: обучаемость ребенка, произвольность психических процессов, достаточно развитое наглядно — образное мышление, основы логического мышления.

Однако, в связи с изменениями в системе образования, с разработкой новых вариативных программ в средних группах сократилось количество речевых занятий, что привело к отставанию всех сторон речи, в частности, и в овладении словарем, в старшую логопедическую группу поступают дети с различным уровнем речевого развития.

Для того чтобы речь ребенка успешно развивалась, необходимо;

- 1) вычленение определенных звукокомплексов (слов) из целого речевого потока, который дети постоянно слышат;

- 2) тонкий фонематический анализ каждого звукокомплекса, т.е. различение сходных звуко сочетаний (фонем) и слов, например: «мальчик-мячик»;

- 3) отнесение выделенного слова к определенному объекту (признаку, действию, связи), т.е. понимание слова;

- 4) обобщение однородных предметов (действий, признаков, отношений) и обозначение их одним и тем же определенным словом;

- 5) понимание целого предложения, т.е. группы слов, объединенных определенными грамматическими связями; в предложении всегда выражена законченная мысль;

- 6) освоение механизма речепроизношения (артикуляции);

- 7) освоение умения отбирать в каждом отдельном случае нужные слова и, организуя их в определенные грамматические структуры, выражать свои мысли в понятных другим людям предложениях.

Все эти трудные задачи ребенок решает одновременно и не одинаково успешно. Освоение языка идет двумя путями: в повседневном, естественном общении ребенка с окружающими взрослыми и в процессе специально организуемого педагогами и родителями обучения. От содержания, характера и методов такого естественного и специального обучения зависит развитие речи ребенка.

Слово — система кодов, которая передает информацию о свойствах предмета, функциях предмета, связи одного предмета с другими. Овладевая словом, ребенок спонтанно усваивает, автоматизирует сложную систему связей, отношений, в которых состоит данный предмет. Благодаря этому, ребенок быстро усваивает или обогащает словарный запас. Слово — является клеточкой мышления (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

Психологи Л.С. Выготский, И.М. Жукова, К.А. Некрасова считают, что конкретная образность детского мышления отчетливо проявляется в процессе развития словесных форм мышления, прежде всего в процессе овладения понятиями. Как известно, понятие — это обобщенное отражение целой группы однородных предметов, имеющих общие существенные признаки. В отличие от представлений, которые существуют в более или менее обобщенных, но всегда наглядных образах, понятие не имеет этой чувственной формы, хотя и строится на сенсорной основе. Понятие существует в слове.

Дети рано заучивают слова, обозначающие предметы, явления, признаки, действия, однако понятия, обозначенные этими словами, они усваивают лишь постепенно. Этот процесс показывает сложность отношений мышления и языка, слова и образа, слова и понятия.

Лишь в старшем дошкольном возрасте дети научаются выделять в предмете те существенные признаки, по которым единичный предмет может быть отнесен к определенной категории или группе.

Изучение Ф.И. Фрадкиной формирования обобщений у дошкольников показало, что огромное значение для группировки предметов имеют те их признаки и связи, которые выявлены ребенком в его практическом опыте.

Проблеме взаимной связи мышления и речи ребенка посвящено много серьезных исследований, но при этом на уровне практики эта проблема представлена в меньшей степени. Так, не подлежит сомнению тот факт, что ранним проявлениям вербального творчества детей традиционно уделяется меньше внимания со стороны педагогов и родителей, чем, рисункам, попыткам петь и т.д.

Исследования психологов (Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и др.) показывают, Слово может указывать не только на определенный предмет, действие, качество или отношение, но оно может актуализировать целый комплекс ассоциаций.

Ассоциация — (лат. *associo, associatium* присоединять) — отражение взаимосвязи предметов и явлений действительности благодаря установлению связи между психическими процессами. Процесс ассоциации — мысленный процесс соединения, сближения представлений по ассоциации.

Ассоциации вызывают в нашем мозгу не только слова, понятия, но и цвета, запахи и многое другое.

Ассоциации бывают:

Логические (смысловые) — внутренние связи предметов, явлений, установленные путем выделения основных, главных черт от второстепенных.

Механические — образованные на основании выделения второстепенных, но бросающихся в глаза качеств, признаков; ассоциации по смежности, сходству, контрасту.

По контрасту — образуется на основе противоположных качеств, свойств.

По смежности — образуются на основе совпадения явлений, событий (по времени и месту)

По сходству — образуются на основе одинаковых, сходных качеств, особенностей явлений, образов предметов.

Круговая ассоциация может возникнуть при заучивании текста, проявляется в возникновении ассоциации между концом строфы и зачитываемым вслед за ним началом следующей строфы. (В.И. Селиверстов.)

То есть за каждым словом обязательно стоит система звуковых смысловых, механических связей, которые составляют семантическое поле. Семантика — (фр. *Semantique*, от греч. *semantikos* — обозначающий, *sema* — знак) (В.И. Селиверстов.)

Комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова, называется «семантическим полем» (А.Р. Лурия).

Реальное существование семантического поля составляет в объеме все слова, связанные друг с другом. Каждое слово связано с другими множеством смысловых связей: ситуационных, понятийных, звуковых, и т.д.

Например, слово «КОШКА» может вызвать связи по звуковому сходству (кошка — крошка, крышка,

кружка, окошко). В ответ на это же слово могут всплывать и ситуационные связи (кошка — молоко — мышка), и понятийные связи (кошка — домашнее животное).

Семантическое поле у каждого человека свое и зависит от возраста, географических условий, профессии, принадлежности к нации, культурно-исторических традиций народа.

Существование семантического слова показывает, что все слова в памяти человека укладываются упорядочно, организованно, процесс восприятия и называния слова очень сложный процесс для ребенка. Это процесс выбора ближайшего значения слова.

О процессе восприятия и называния слова, говорит и тот факт, что в русском языке имеются многозначные слова, которые имеют одну звуковую сторону, но различные значения и обозначают разные предметы.

Выбор нужного ближайшего значения слова осуществляется семантическими маркерами, определенной ситуацией, контекстом, могут определяться даже тоном.

Наличие «семантического поля» и позволяет человеку быстро производить отбор слов в процессе общения. А если мы забыли слово, и оно как бы находится «на кончике языка», мы ищем его среди «семантического поля».

Из сказанного следует, что слова в норме группируются по каким-то определенным типам, то есть хранятся в памяти языка упорядоченно:

— по типу противопоставлений (парадигм);

— определенными «семантическими полями» (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.).

Установление связей между явлениями, событиями, предметами, понятиями — легкость ассоциирования, умение связать между собой понятия и предметы — необходимое качество развитого человека. Американский психолог С. Медник считал, что это основное свойство творческого человека.

Специальные исследования и педагогическая практика свидетельствуют о том, что мышление и творческие способности ребенка формируются и ярко проявляются, в различных формах его вербального творчества.

Рассмотрим один из механизмов развития словаря.

Рассматривая любое животное мы говорим ребенку, что: у животного тело покрыто шерстью, оно передвигается, питается, выкармливает детенышей молоком.

В мою задачу входит включение любого слова в различные смысловые связи.

Синтагматические что каждое слово может сочетаться с другими словами. И, следовательно, образовывать определенные синтагмы: словосочетания и предложения.

Парадигматические — включение известного слова в систему противопоставлений. Этот принцип организует язык, порождает понятия.

«Семантическое поле» состоит из ядра, которое окружает периферия — концерны. Ядро должно быть самым объемным и только смысловым.

«Семантическое поле», то есть «психологический портрет ребенка», строится на основе анализа резуль-

татов парадигматических ассоциат. В ответ на слово — стимул дети выдают ассоциаты по типу:

- ситуации; словотворчества;
- антонимии; синонимии;
- понятийных связей;
- видовых связей; родовых отношений;
- тавтологий;
- звуковых связей;
- случайных связей;
- переносного значения; омонимов и т. д.

Все типы ассоциат делятся на: смысловые и не смысловые.

К не смысловым ассоциатам относятся случайные и звуковые, а все остальные относятся к смысловым.

По данным А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой сознание ребенка с нормальным интеллектуальным развитием «отторгает» не смысловые связи; а сознание ребенка с задержкой психического развития, наоборот, притягивает их.

В результате такой работы ребенок легко актуализирует, припоминает и запоминает на одном занятии не три и пять новых слов, а 25—35, а то и более. При этом идет систематизация значений слов глаголов, прилагательных, наречий, существительных более абстрактного значения, которыми иногда бедна речь детей.

Одновременно с расширением «семантического поля» систематически развивается и функция словоизменения.

Существование «семантического поля» показывает, что отбор слов в процессе высказывания является для ребенка очень сложным процессом. Это и есть ни что иное, как «выбор ближайшего значения слова» (А. Р. Лурия).

Данное теоретическое положение подтверждается и тем фактом, что любое слово обладает пучком значений прямых и переносных.

Например, слово «КРЫЛО» может обозначать;

- крыло птицы,
- крыло самолета;
- крыло здания и т. д.

Таким образом, приведенные теоретические положения, подтверждают, что процесс восприятия и называния слова ребенком следует рассматривать как сложный процесс «ближайшего значения слова» (А. Р. Лурия).

Лексические валентности слов

Исследования психологов показывают, что слово располагает аппаратом, который создает потенциальную возможность связи одних слов с другими словами.

Связи, которые возникают между словами, принято называть валентностями слов (А. Р. Лурия). Вероятность высказывания к жизни слова зависит от тех лексических связей, которыми характеризуются слова.

Исследования лингвистов, психологов А. П. Клименко, А. Р. Лурия, О. С. Виноградова и др. показали, что слова имеют разное число потенциальных связей (валентностей).

В русском языке каждое слово имеет ограниченное количество валентностей: от одной до четырех. Например:

Две валентности: «рубить», «копать» — что? Чем?

Три валентности: «передавать» — Что? Кому? За сколько?

Существование валентностей и организация «семантических полей» значений слов позволяет «увидеть» те психологические механизмы, которые дают толчок к спонтанному (самостоятельному) развитию речи при её недоразвитии. А именно:

1. Слово актуализирует цепь ассоциаций, что вызывает к жизни множество новых слов;
2. Облегчает поиск слов, более точных по смыслу;
3. Учит строить грамотно фразы: словосочетания, предложения;
4. Порождает схему целого высказывания;
5. Распространяет простое предложение до сложного на основе словосочетаний.

Все вышеперечисленные пункты являются для программирования схемы целого высказывания.

Еще Цицерон предложил следующий алгоритм: «Кто — что — где — чем — зачем — как — когда». Наиболее простейший алгоритм построения любого высказывания, рассказа предлагает Е. В. Заика: «Факт (что произошло) — причины — повод — последствия — сопутствующие события — аналогии и сравнения — последствия».

Развития словаря с использованием «семантических полей» опирается на преодоление общего недоразвития речи, а также недостаточного развития лексико-грамматического строя речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обеспечивается в единстве и взаимодействии в развитии всех сторон речи, её лексико-грамматической и фонематической сторонами.

Овладение словарем является важным условием познавательного развития ребенка, формирования, накопления и уточнения представлений, формирование понятий, развитие содержательной стороны мышления.

При правильной организации коррекционной работы богатый, развитый словарный запас может стать той основой, на которой возможно формирование таких важных и сложных форм умственной деятельности, как анализ и синтез, сравнение и обобщение различных явлений, предметов и понятий. А также способствует развитию мышления и творческих способностей ребенка — логопата.

Поэтому содержание и методы обучения направлены на развитие:

- неречевых функций: внимания, памяти, зрительно-моторной координации, на отработку умений сравнивать, выделять характерные свойства предметов, уметь обобщать по определенному признаку,
- соответствующего возрасту уровня развития речи: состояние речеслуховой памяти, состояние словарного запаса, грамматического строя речи;
- соответствующий возрастной норме уровень общего развития: обучаемость ребенка, произвольность психических процессов, достаточно развитое наглядно — образное мышление, основы логического мышления.

Реализация данной задачи происходит поэтапно:

- 1) Вычленение определенных звукокомплексов (слов) из целого речевого потока, который дети постоянно слышат;
- 2) тонкий фонематический анализ каждого звукокомплекса, т. е. различение сходных звуко сочетаний (фонем) и слов, например: «мальчик-мячик»;
- 3) отнесение выделенного слова к определенному объекту (признаку, действию, связи), т. е. понимание слова;
- 4) обобщение однородных предметов (действий, признаков, отношений) и обозначение их одним и тем же определенным словом;
- 5) понимание целого предложения, т. е. группы слов, объединенных определенными грамматическими связями; в предложении всегда выражена законченная мысль;
- 6) освоение механизма речепроизношения (артикуляции);
- 7) освоение умения отбирать в каждом отдельном случае нужные слова и, организуя их в определенные грамматические структуры, выражать свои мысли в понятных другим людям предложениях.

Используя в практике «семантическое поле» видно, что ребенок может постепенно моделировать объемное «семантическое поле». Сначала дети учатся моделировать небольшое «поле», связанное с определенной ситуацией, а затем постепенно его расширяют.

Выбор центрального, ядерного слова.

Уточнение его значения,

Выбор ситуации, в которой может оказаться данный предмет

Структурирование словаря пополняем словарь существительными, глаголами — что он делает, прилагательными — какой он, наречиями — как он это делает, выглядит?

Закрепление навыка использования в речи предлогов.

Максимально наполнить изучаемым звуком словарь, используемый на занятии,

Использование игр малой подвижности, пальчиковой гимнастики.

Позволило развить у детей звукопроизношение: происходит автоматизация звуков в речи, совершенствуются навыки звукового анализа, развивается фонематический слух.

Развитие валентностей (связей) слов. Уметь определять различные связи слов с другими словами.

Развитие функций словоизменения и словообразования. Различными способами.

Антонимические и синонимические цепочки.

Формирование психологической базы речи (внимания, восприятия различной модальности, памяти, мышления). Используются загадки, рифмованные стишки в которых нужно досказать слово.

Нахождение аналогий. Слова многозначные, переносного значения.

Развитие связной речи: придумывание названий к сказкам, придумывание конца сказки, составление рассказов и пересказ.

Например:

Звук З

Педагог загадывает детям загадки, на занятие «приходит» зайчик,

После детального рассматривания игрушки, картин с изображением зайца в различных ситуациях зайчик на опушке, летом, зимой, под кустом, (активизируется примерно 20 слов). Дикий маленький зверь живет в лесу, грызет кору, корешки и т. п. у него длинные уши, короткий хвост,

Детям предлагается:

Подобрать глаголы — что он делает? И как? (прыгает высоко, присел, огляделся, прищурился, прислушался, повел носом, увидел, услышал, подскакал близко, увидел, обрадовался сильно, грызет, осматривается, устал, лег, отдохнул, уснул крепко, треснуло, испугался, линяет, убежал). Активизируются примерно 20 глаголов, 5–7 наречий.

Подобрать слова — определения, рассказать — какой он

(дикий, маленький, белый, серый, трусливый, пугливый, осторожный, длинноухий, короткохвостый, кустехвостый, пушистый, травоядный, и т. д.)

Словообразование: подобрать точнее слово побежал, добежал, убежал, забежал, вбежал.

Составление предложений и их анализ.

Подбор родственных слов: заяц, зайчиха, зайчонок, заячьи уши, заяштина избушка, Заяцев — фамилия.

Синонимические и антонимические цепочки — бежит, добежит, отбежит. Испугался — боится, опасается, пугается. Заучивание загадок или рифмованных стишков.

Игра малой подвижности — физ. минутка «Зайчик».

Слова переносного значения:

Заяц — дикое травоядное животное,

Заяц — человек, проехавший в транспорте без билета.

Заяц — говорят о трусливом человеке.

Составление детьми предложений о зайчике или составление коллективного рассказа.

Упражнение «Расскажи, но другими словами» позволяет выразить мысли детям так, как они понимают и в то же время передать, не искажая смысла.

«Мы скоро пойдем в парк» — «Мы собираемся прогуляться в парке».

«Скоро у нас будет отмечаться праздник Новый год» — «Скоро мы будем украшать елку, водить хоровод и к нам придет Дед Мороз».

Упражнения на поиск ассоциаций.

Детям предлагается связать пару слов, обозначающих предметы, явления, события, далекие по содержанию друг от друга. Одновариантными и многовариантными.

Например, небо — море = голубой.

Лето — отпуск — деревня — печка — бабушка — топор — дрова.

«Цветовые ассоциации» детям предлагается назвать предметы, окрашенные в зеленый (желтый, красный и т. д.) цвет.

Или подобрать слова, которые подходят ощущениям тепла, холода, света. Темы могут быть различными: семья, дом, детский сад, зима, утро и т.д.

Данное упражнение помимо развития словаря позволяет детям научиться мыслить неординарно, находить различные варианты.

«Аналогии» позволяют квалифицировать и систематизировать предметы и явления к определенному условию. К слову пароход.

Например: самолет, поезд, автобус — пассажирский транспорт, как и пароход,

Рыбы, киты, тюлени, — также как и пароход — плавают.

Танк, подводная лодка, вертолет — можно использовать в военных действиях.

Упражнения на классификацию. Способность к классифицированию позволяет быстро идентифицировать явления, события, окружающие предметы, что в свою очередь, облегчает работу памяти и мышления.

«Назови одним словом», «Найди лишнюю картинку, а остальные назови одним словом». «Придумай слова на звук ...».

Упражнения на нахождение общего, одинакового. «Подбери как можно больше разных предметов, которые могут быть одновременно твердыми и прозрачными».

«Поиск причин». Каждое событие происходит по какой — либо причине. Выявление и поиск причин — дело сложное и, в плане развития речевых способностей и мышления детей, очень полезное. «Почему это случилось?»

Для составления рассказа особенно интересна методика **«Сочини рассказ по схеме»**. Еще Цицерон предложил алгоритм составления рассказа о каком либо событии. «Кто — что — где — чем — зачем — как — когда». Тем самым расширяя валентности (связи) слов. Полученные рассказы составляются по определенным правилам, которые составляют основу любого высказывания, но в то же время позволяют подбирать нужные, точные слова. Более подробно можно рассмотреть в приложении.

Необходимо учесть, что эффективность обучения детей зависит, прежде всего, от спокойного, доброжелательного психологического климата на занятии. Он способствует появлению у ребенка желания узнавать новое. Следует находить любой повод, чтобы похвалить ребенка, отметить его хотя бы малые достижения. Похвала воспринимается ребенком, прежде всего, как выражение положительного отношения взрослого, стимулирует активность. Он стремится многократно заслужить одобрение взрослого, что переходит в заинтересованность самими занятиями, в познавательный интерес.

К успехам ранее отстающего ребенка целесообразно привлекать внимание одноклассников, что бы создать почву для налаживания благоприятных отношений между ними. Успех формирует у ребёнка веру в себя, желание узнавать, радостный, жизнеутверждающий тонус, ро-

ждает энергию для преодоления трудностей.

Доброе сердечное отношение к ученику, умение вовремя и обоснованно похвалить его необходимо сочетать с достаточно высокой требовательностью. С первых же дней и в течение всей последующей работы ребёнку должно быть ясно, какие конкретные действия, поступки, дети вызывают одобрение, что у него не получается, чему он должен научиться. Тактичная помощь в преодолении трудностей вселяет в него уверенность в свои познавательные возможности.

Важным моментом в коррекционной работе следует отметить необходимость взаимодействия всех участников образовательного процесса: логопеда, воспитателя и родителей. В ходе работы с детьми — логопатами подготовительной группы в течение 2011–2012 учебного года и детьми старшей группы в 1-м полугодии 2012–2013 учебного года решались задачи с помощью введения в систему коррекционной работы технологии «семантических полей».

Таким образом, во-первых, чётко прослеживается прямая связь в планировании занятий по развитию лексико-грамматического строя речи, обучению грамоте, занятиям по звукопроизношению. На занятиях уточнялся, активизировался и обогащался словарь через обучение различным способам словообразования, и развития фонематических процессов. Развитие функций словоизменения и словообразования. Происходило структурирование словаря.

Максимальное наполнение изучаемым звуком словаря, используемого на занятии, позволило развивать у детей звукопроизношение: т.е. происходит автоматизация звуков в речи, совершенствуются навыки звукового анализа, развивается фонематический слух.

Развитие валентностей (связей) слов. Уметь определять различные связи слов с другими словами. Формирование психологической базы речи (внимания, восприятия различной модальности, памяти, мышления).

Расширение и уточнение «семантических полей», значений слов — глаголов, существительных, прилагательных, наречий.

Развитие связной речи: придумывание названий к сказкам, придумывание конца сказки, составление рассказов и пересказ.

Во-вторых, эффективность логопедических занятий заметно увеличилась за счет систематического использования дидактических игр и игровых упражнений на развитие таких процессов, как классификация, обобщение, поиск ассоциации. Серия занятий, используемая на протяжении всего учебного года, оказали исключительно положительное воздействие на образовательный процесс и процесс запоминания материала детьми — логопатами. На развитие и формирование вербального творчества, интеллектуальных и творческих способностей детей, имеющих нарушение речи.

Работая по теме «технологии семантических полей», мною были сделаны следующие выводы:

— Развитие словаря детей тесно связано с уровнем мыслительной деятельности дошкольников.

— Уровень развития словаря зависит от степени сложности речевого нарушения у ребенка.

— Коррекционную работу осуществлять, соблюдая основной принцип последовательности от простого к сложному.

— Использовать в коррекционно-развивающей работе игровых упражнений и игр.

— Для изучения «хранилища» — объема, его количественный и качественный состав наиболее эффективным методом является ассоциативный эксперимент.

— В каждом конкретном случае необходимо планировать коррекционную работу, учитывая результаты обследования, т. е., работать над тем, что у ребенка не сформировано.

— Применение различной символики, наглядности повышает эффективность работы с детьми на занятии.

— При целенаправленном и систематическом коррекционно педагогическом воздействии у детей с нарушением речевого развития (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи) повышается количественный и качественный состав словаря, развивается логическое и творческое мышление, познавательная активность детей.

— Доброе сердечное отношение к ученику, тактичная помощь в преодолении трудностей вселяет в него уверенность в свои возможности.

— Взаимодействия всех участников образовательного процесса: логопеда, воспитателя и родителей позволили добиться более высоких результатов

Литература:

1. Виноградова О. С. О некоторых особенностях ориентировочной реакции на раздражители второй сигнальной системы у нормальных и умственно отсталых школьников/Вопросы психологии, 1956. № 6.
2. Выготский Л. С, Развитие высших психических функций. //М: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М: Наука, 1982.
4. Ивлев Ю. В. Логика. — М.: Изд-во МГУ, 1992.
5. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи М.: Просвещение 1965.
6. Клименко А. П. Вопросы психолингвистического изучения семантики. Минск: Наука, 1970.
7. Ю. Левина РЕ Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М: Изд-во АПН РСФСР, 1961
8. Леонтьев А А Слово в речевой деятельности. М.: Просвещение, 1965.
9. Логопедия/Под ред. Л. Е. Волковой. М.: Просвещение 1989.
10. Лурия АР. Язык и сознание. М.. Изд-во Моск. ун-та, 1970.
11. Любимиова Т. Г. Подумай и ответь! Чебоксары: «Клио» 1997.
12. Пожиленко Е. А. волшебный мир звуков и слов.
13. Репина З. А., Васильева Т. В, Ведерникова А. Д. Поле речевых чудес. // Екатеринбург УИФ «Наука» 1996.
14. Репина З. А. Психолингвистический подход к изучению коррекции словаря у детей с ринолалией. // Уральская русистика и специальное образование. Екатеринбург: Урал, гос, пед. ун-т, 1995.
15. Психологическая коррекция умственного развития./Под. Ред. К. М. Гуревича, И. В. Дуброниной. — М., 1990.
16. Психология. Словарь./Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.
17. Семантическая структура слова. М Наука, 1971.
18. Слепович Е. А. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. //Минск «Научная асвета» 1989.
19. Ушакова О. С. Развитие речи и творчества дошкольников. // М.: ТЦ Сфера 2001.
20. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М.: Просвещение 1987.

Реализация проекта «Центр поддержки учеников домашнего обучения» в условиях коррекционного образовательного учреждения

Ноговицына Лена Николаевна, директор
МОКУ С (К) ОШ VIII вида № 4 (г. Якутск)

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 4 г. Якутска была открыта в 1986 г. для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: с умственной отсталостью, дети

с расстройствами аутистического спектра, дети с синдромом Дауна, со сложными нарушениями.

Девиз школы: «Мы разные, но мы равные!». Миссия школы: «Создание для детей с особыми образователь-

ными потребностями оптимальных условий обучения, воспитания, трудовой подготовки с целью успешной социализации и адаптации их в жизни».

Философским обоснованием жизнедеятельности школы являются слова Л. С. Выготского: «Рано или поздно человечество победит и глухоту, и слепоту, и умственную отсталость, но сделает это не медицински и биологически, а социально и педагогически».

Школа работает в режиме развития. Открыты классы для детей с расстройствами аутистического спектра, с тяжелыми и сложными нарушениями в развитии. Функционирует дополнительное образование «Предшкольное сопровождение детей с системными специфическими нарушениями в развитии» в виде дошкольной группы кратковременного пребывания при школе. Как указывает Н. Н. Малофеев «Каждый регион, каждое образовательное учреждение имеет свою специфику» и «... следует тщательно проанализировать зарубежный и отечественный опыт отобрав из него то, что наиболее адекватно условиям конкретного региона, конкретного учебного заведения» [1, с. 31].

Всего в 2013/2014 уч. г. 198 учащихся, из них на дому 38. Это дети с органическими поражениями ЦНС, ранним детским аутизмом (РДА), генетическими нарушениями, глубокой умственной отсталостью. Из года в год количество таких детей увеличивается, диагноз усугубляется. В силу тяжелых и множественных нарушений развития они не могут заниматься по программе VIII вида, поэтому, согласно СФГОС для детей с ОВЗ, обучаются дома по индивидуальным адаптированным для них программам. Эти дети вынуждены постоянно находиться в изолированном состоянии, в замкнутом пространстве своей квартиры, без общения со своими сверстниками и здоровыми детьми. Родители, сами находясь в постоянном стрессовом состоянии, из-за своей занятости или непонимания, не имеют возможности выводить детей за пределы квартиры. Такое положение дезадаптирует ребенка, и в этом случае возникает уже вторичный дефект психического развития. Недостаток двигательной активности, отсутствие общения приводят к еще более значительному отставанию в развитии, бедности эмоциональной сферы. Требуется специальная работа по выведению такого ребенка в более сложную предметную и социальную среду. Смыслом такой работы является индивидуально дозированное поэтапное и планомерное расширение его жизненного опыта и повседневных социальных контактов в доступных для него пределах, в том числе, работа по организации регулярных контактов таких детей друг с другом и со сверстниками — нормально развивающимися детьми. В связи с этим задача социализации детей, находящихся на домашнем обучении очень актуальна. Необходимо обеспечить ту степень интеграции в социум, которая полезна и доступна на данном этапе развития ребенка.

В июле 2013 года наша школа совместно с кафедрой специального (дефектологического) образования

ПИ СВФУ выиграла Грант Главы городского округа «город Якутск» по поддержке общественно значимых проектов в сумме 150.000 рублей. Руководитель проекта — Иванова Н. Н. — ст. преподаватель кафедры СДО. Проект «Центр поддержки учеников домашнего обучения (ЦПУДО)» — социально-ориентированный проект для поддержки и помощи учащимся — инвалидам школы, которые в силу своих эмоционально-поведенческих особенностей и по состоянию здоровья не могут посещать школу и находятся в изолированном состоянии, что в свою очередь ведет к дезадаптации ребенка с ОВЗ.

Целью данного проекта является:

— Вовлечение детей надомного обучения в социокультурное пространство вместе с их сверстниками и здоровыми детьми средствами культурно-досуговых мероприятий, социальная адаптация детей — инвалидов, их психологическая реабилитация.

— Поддержка волонтерской, добровольческой деятельности студентов, участвующих в решении социально значимых проблем в форме безвозмездного труда.

В 2013 году с 18 по 26 октября для оказания более специализированной коррекционно-педагогической помощи детям со сложными нарушениями по гранту обучили 4-х студентов — волонтеров с кафедры специального (дефектологического) образования ПИ СВФУ на курсах повышения квалификации на базе Центра лечебной педагогики (г. Москва).

Студенты-волонтеры оказывают неоценимую помощь детям надомного обучения преодолевать замкнутый образ жизни в семье, а помимо этого, волонтерская работа должна помочь им в дальнейшей профессиональной работе уже как педагогов — дефектологов, психологов, логопедов. Кроме того, добровольческая, тьюторская деятельность не только помогает решать социальные проблемы семьи ребенка, но и способствует изменению отношения общества к больным детям, детям — сиротам, тем самым помогает самому волонтеру стать зрелой личностью, создать крепкую семью и воспитать детей собственными примерами.

На базе ЦПУДО педагогами домашнего обучения и студентами-волонтерами апробируется модель психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. Отличительными особенностями данной модели помощи являются:

— «включение» в образовательное инклюзивное пространство детей, ранее считавших «необучаемыми»;

— выстраивание индивидуальных образовательных программ по траектории развития детей с учетом их индивидуальных особенностей под руководством педагогов школы и согласованности с родителями школьников;

— оказание психолого-педагогической помощи детям-инвалидам в активном сотрудничестве с семьями;

— психолого-педагогическое сопровождение детей — инвалидов в инклюзивно-образовательном процессе по плану мероприятий;

В рамках реализации этой модели психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии при активном содействии волонтеров проведены циклы групповых занятий, расширяющие представления об окружающем мире. Дети в сопровождении учителей и студентов — волонтеров посещали различные интересные занятия, которые специально готовили организаторы в доступной для них форме. Очень запомнились такие занятия, как «Музыка для всех», проведенное на базе Национального художественного музея РС (Я) совместно с обучающимися СОШ № 17, занятие вокального кружка в Детском центре «Айхал», экскурсия по залам Национального художественного музея. И примечательно, что детям после экскурсии сотрудник музея Федорова Н.И. провела занятие «Мы рисуем», где было предложено детям рисование по замыслу: изобразить на бумаге то, что им больше запомнилось или понравилось.

Ученики домашнего обучения и раньше по возможности посещали общешкольные мероприятия. Но с открытием центра (ЦПУДО), количество детей стало намного больше. Были высказаны от их родителей немало благодарностей, что у детей отмечается неподдельный интерес к окружающей действительности, искреннее желание общения с другими детьми, радость и ожидание предстоящих мероприятий. Так, приняли активное участие в общешкольных праздниках «День Матери», «Осенины», «День Хомуса», в Международный день инвалидов в отделении Пенсионного фонда РФ при РС (Я) была организована выставка детских поделок и рисунков детей, «Новогодняя игрушка — лошадка», проведена акция «К нам стучится Дед Мороз», где студенты-волонтеры в костюмах Деда Мороза и Снегурочки доставили новогодние подарки по домам детям домашнего обучения. Приобретены для Центра модульные игровые оборудования, предметы длительного пользования, канцтовары для индивидуальных занятий. Готовится к выпуску учебно-методическое пособие «Приобщение детей с нарушением интеллекта к истокам народного творчества». Авторами являются Иванова Н.Н., — ст. преподаватель кафедры СДО ПИ СВФУ, Егорова Л.В., Спиридонова Л.П., Лукина М.В. — педагоги С (К) ОШ VIII вида № 4 г. Якутска. Научным редактором является Данилов Дмитрий Алексеевич — д. п. н., член-корреспондент РАО, профессор СВФУ. Публикация данного пособия осуществляется на средства гранта Научно-издательским центром «Социосфера».

В коррекционно-педагогическую работу по реализации мероприятий по гранту вовлекаются по возмож-

ности не только учителя домашнего обучения, но и другие специалисты. Сегодня можно отметить активную работу, заинтересованность таких педагогов, как Спиридонова Л.П., Егорова Л.В., Шадрин Л.И., Винокурова А.В., Неустроева М.Б., Канаева Ф.В. и т.д. Проект действительно заинтересовал и вдохновил всех: и учителей, и родителей, и детей.

Реализация модели психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями по социальной инклюзии в рамках гранта Главы округа способствует положительной социализации детей с множественными нарушениями в развитии, находящихся в условиях домашнего обучения при непосредственном тьюторском сопровождении студентов-дефектологов ПИ СВФУ. В ПИ СВФУ на кафедре специального (дефектологического) образования 31 января 2014 г. состоялся интересный научно-методический семинар по теме: «Волонтерство: вчера, сегодня, завтра» с участием ведущего специалиста Центра волонтерства Республики Саха (Якутия), учителей школы и студентов — волонтеров.

В работе семинара приняли участие: Ноговицына Л.Н., директор МОКУ С (К) ОШ № 4 г. Якутска с докладом «Нормативно-правовые основы волонтерской деятельности», Спиридонова Л.П., педагог надомного обучения С (К) ОШ № 4 г. Якутска с докладом «Волонтерская деятельность студентов в условиях специального образовательного учреждения», Егорова Л.В., учитель технологии С (К) ОШ № 4 г. Якутска с докладом «Обучение студентов-волонтеров технологии сувенирного дела для коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ» и преподаватели и студенты кафедры СДО ПИ. Хисматова Н.А., специалист АНО «Центр по работе с волонтерами РС (Я)» (добровольческий центр) рассказала о структуре и функциях центра, поделилась опытом волонтерской работы.

Максимова Алина, Потапова Наталья, Львова Аэлита, студентки группы ОПЛ-09 (специальность «Олигофренопедагогика с дополнительной специальностью логопедия») выступили с докладами о волонтерской деятельности с детьми надомного обучения, рассказали о реализованных ими проектах, проведенной новогодней акции «Дед Мороз и Снегурочка».

Данный проект реализуется педагогами надомного обучения МОКУ С (К) ОШ VIII вида № 4 г. Якутска при активном участии студентов — волонтеров кафедры СДО ПИ СВФУ, способствуя взаимодействию «Школа — ВУЗ» в проектной деятельности с практико-ориентированной направленностью.

Литература:

1. Малофеев Н.Н. Из истории интегрированного обучения: как все начиналось // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы междунар. науч.-практ. конф., сент. 2011 г./отв. ред. Е.И. Михайлова, д. п. н.: редкол.: А.А. Григорьева, д. п. н., и др.]. — Якутск: Офсет, 2011. — 2011. — 276 с. — с. 31.

Становление и развитие географического образования учащихся с нарушением умственного развития в 20–70-е годы XX столетия

Одинченко Лариса Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Головатая Алёна Александровна, аспирант
Донбасский государственный педагогический университет (Украина, г. Славянск)

На современном этапе развития украинского общества происходит реформирование системы национального образования, в том числе и географического образования детей с нарушениями умственного развития. Возрастает необходимость обоснованного внедрения новейших образовательных технологий, обновление содержания и учебно-методического обеспечения курса географии во вспомогательной школе на основе анализа и осмысления исторического опыта изучения географии в специальных образовательных учреждениях в Украине.

Достоверная оценка проблемы становления теоретических и практических аспектов обучения географии детей с нарушениями умственного развития в 20–70-е годы XX столетия возможна на основе анализа руководящих документов правительства и органов образования, социально-экономических предпосылок развития специального образования, а также изучения учебных планов, программ и школьных учебников по географии, методических пособий, публикаций в периодической педагогической печати, изданных в указанный период.

В 20–30-е годы XX столетия в Украине становление государственной системы образования детей с нарушениями психофизического развития происходит в условиях сложной социально-экономической ситуации. Анализ архивных и литературных источников свидетельствует, что в начале 20-х годов география не выделяется как самостоятельная школьная дисциплина в учебном плане для учреждений детской дефективности, ее изучение осуществляется в условиях отсутствия специально разработанной программы. Специальные учреждения для умственно отсталых детей работают по адаптированным учебно-воспитательным программам единой трудовой школы I ступени или по программам, разработанным в 1923 году ученым-дефектологом А.Н. Граборовым. Учителям предоставляется право самостоятельно выбирать один из вариантов программ и вносить в нее соответствующие коррективы с учетом контингента воспитанников специального учреждения.

С середины 20-х годов советская школа переходит к комплексному преподаванию учебных предметов. С выходом инструкции «О комплексной системе обучения в учреждениях Социального воспитания УССР» (1925 год) в Украине образование умственно отсталых детей осуществляется по учебным программам Государственного учебного совета (ГУСа), построенным на комплексной системе обучения. География как самостоятельный предмет растворяется в комплексах. Географические знания умственно отсталым ученикам предоставляются в содер-

жании трех основных концентров, а именно: природа, труд, общество. Организация обучения географии учащихся с нарушениями умственного развития осуществляется в условиях недостатка высококвалифицированных кадров в специальных образовательных учреждениях, отсутствия надлежащего учебно-методического обеспечения уроков, широкого использования на уроках общепедагогических методов и приемов обучения без учета особенностей психофизического развития детей.

Постановления Наркомпроса Украины «Об общем обязательном образовании дефективных детей и подростков» (1931) [4], «О начальной и средней школе» (1931), «О учебных программах и режиме начальной и средней школы» (1932) [5] обуславливают перестройку структуры вспомогательной школы, переход от комплексности в построении программ к предметному преподаванию с учетом специфики школы. В новых учебных планах (1933–1934 уч. г.) география становится самостоятельной и обязательной дисциплиной, с 1933 по 1937 годы разрабатываются новые учебные программы и учебники по географии. Тенденция к усилению общеобразовательного уровня вспомогательной школы, максимальное приближение ее к массовой школе (по задачам и содержанию обучения) приводит к перегрузке учебного плана школьными предметами, неравномерному распределению учебного времени между ними. Увеличение объема учебного материала по географии отображается на качестве усвоения умственно отсталыми детьми знаний по этому предмету.

Таким образом, эти годы можно охарактеризовать как период становления основных элементов географического образования детей с нарушениями умственного развития, который сопровождается противоречивыми процессами. С одной стороны, совершенствование деятельности вспомогательной школы за счет введения новых форм организации учебного процесса и содержания обучения, с другой — отсутствие стабильности и неорганизованность деятельности вспомогательной школы в связи с ежегодным обновлением учебных планов. Результатом сближения содержания, задач и методов работы вспомогательной школы с общеобразовательной стало не выполнение первой своего основного предназначения — коррекции недостатков умственного развития учащихся и подготовки их к самостоятельной жизни.

Начиная с 1938 года, усиливается коррекционная направленность учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе в Украине. Наркомпросом РСФСР разрабатываются новый учебный план и школьные про-

граммы для умственно отсталых детей, которые определяют пути развития вспомогательной школы на последующие годы. При их разработке учитывается специфика задач вспомогательной школы в соответствии с требованиями того времени, а также теоретико-практические наработки в области олигофренопедагогики. В этом варианте программы по географии впервые определяется место и содержание пропедевтического периода обучения. Курс географии изучается с четвертого по седьмой классы с еженедельной нагрузкой 2 часа.

Повышению качества обучения географии во вспомогательной школе способствует издание учебников по географии для четвертого (В.А. Грузинская, 1938), пятого (В.А. Грузинская, 1938), шестого (М.Н. Серебровская, 1938), седьмого (В.А. Грузинская, 1939) классов. Особое влияние на совершенствование методического мастерства учителей-географов оказывает первое методическое пособие В.А. Грузинской «Методика географии для вспомогательной школы», изданное в 1940 году. Конкретизация содержания, форм, методов и средств обучения географии умственно отсталых учащихся значительно повысила статус этой дисциплины в системе специального образования.

Анализ периодики 40-х годов XX столетия свидетельствует, что ключевым вопросом становится формирование у умственно отсталых учащихся географических понятий на основе использования разнообразных средств обучения: школьного учебника, географических карт и др. (М.М. Нудельман, 1940; Г.В. Мурашева, 1941). Данные рекомендации носили не только теоретический характер, но и включали различные примеры географических заданий и упражнений, что значительно облегчало подготовку учителей к урокам.

Таким образом, начиная с 20-х до 40-х годов, во вспомогательных школах Украины осуществлен переход от изучения географии в составе комплексных программ до самостоятельного учебного предмета.

В Украине 40–70-е годы рассматриваются нами как период укрепления позиций географического образования умственно отсталых детей в Украине.

Послевоенные годы характеризуются улучшением качества изучения географии во вспомогательных школах. На территории Украины после освобождения ее от немецко-фашистских оккупантов проводится активная работа по расширению сети специальных учреждений для умственно отсталых детей, укреплению их материально-технической базы, повышению квалификации учителей-дефектологов. Совершенствуются учебные планы, программы по географии, разрабатываются и переиздаются учебники для всех классов, что положительно влияет на методическое обеспечение данной дисциплины.

В «Положении о вспомогательных школах для умственно отсталых детей», утвержденном 20 марта 1956 года Министерством образования УССР, были определены главные задачи вспомогательной школы — воспитание учащихся в коммунистическом направлении,

предоставление им общего образования и профессионально-трудовой подготовки. В связи с этим в 1956/57 учебном году вводится новый учебный план для вспомогательных школ с украинским и русским языками обучения Украины, в котором география изучается с пятого по седьмой классы.

Согласно приказу «О сроках обучения в специальных школах», выданного 30 декабря 1960 года Министерством образования УССР, вспомогательная школа стала восьмилетней, что способствует введению в этом же году новых учебных планов и программ (в том числе и по географии). В связи с продлением сроков обучения детей с нарушением умственного развития на один год, увеличивается количество часов на изучение географии. В результате этого усиливается практическая направленность школьной географии.

Дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса в специальных школах, повышение эффективности урока, разработка методов, средств обучения и воспитания детей с нарушениями умственного развития становится возможным на основе научных теоретических и экспериментальных исследований в области олигофренопедагогики. Углубленное изучение особенностей психического развития умственно отсталых учащихся, разработка общедидактических подходов к организации специального обучения активизировало внимание ученых-дефектологов к проблемам географического образования.

В 60–70-х годах XX столетия значительный вклад в разработку научных основ географического образования детей с нарушениями умственного развития внесли ученые-дефектологи: Т.Н. Головина, В.А. Грузинская, Е.И. Липецкая, Т.И. Пороцкая, В.Н. Синев. Учеными раскрываются особенности овладения умственно отсталыми учащимися географическими знаниями и практическими умениями, экспериментально обосновывается возможность коррекции их познавательной деятельности в условиях совершенствования содержания, методов, средств, организационных форм обучения географии. Научные труды ученых-дефектологов создают теоретико-методологическую базу школьного географического образования учащихся с недостатками умственного развития.

Значение системы практических работ на уроках географии для устранения трудностей усвоения географического материала учащимися раскрываются в статьях работах Т.Н. Головиной. Автором рекомендуется проводить практические работы по географии в целостной системе, последовательно их усложняя. Т.Н. Головина рассматривает три группы практических заданий с разной степенью сложности. К первой группе относятся географические задания, которые умственно отсталые дети могут выполнять самостоятельно; ко второй — задания, выполняемые ими под руководством учителя; а к третьей группе — демонстрационные задания.

Важное значение для развития специальной методики имеют работы Т.И. Пороцкой. Ученый-дефектолог рассматривает вопросы организационных форм учебно-вос-

питательного процесса по географии во вспомогательных школах. Автор рекомендует особое внимание учителям-географам уделять внеклассной работе, которую целесообразно проводить в форме обсуждения художественной литературы, материалов газет, географических радио- и телепередач, кинофильмов, изготавливать наглядные пособия, организовывать игры, викторины, утренники с географической тематикой.

Во второй половине 60-х годов XX столетия всесторонне исследуется роль дидактического приема сравнения в процессе формирования, дифференциации географических представлений и понятий у учащихся вспомогательной школы. На основе экспериментальных исследований Е.И. Липецкая раскрывает особенности установления умственно отсталыми школьниками сходства и различия в процессе сравнения географических объектов и явлений. На основе полученных данных автор обосновывает, что введение дидактического приема сравнения при формировании географических понятий способствует коррекции недостатков познавательной деятельности учащихся, развитию их восприятия, пространственных представлений, мышления и памяти.

В 1967 году В.Н. Синевым выдается методический лист «Активизация умственной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках географии», в котором раскрывается коррекционно-развивающая роль географии в умственном развитии учащихся, а также освещаются новые методические подходы к обучению географии данной категории детей.

Конец 60-х годов XX столетия ознаменовался качественными изменениями научно-методической работы в результате проведения экспериментальных исследований. На развитие школьного географического образования столетия существенное влияние имели экспериментальные исследования ученых-дефектологов Т.Н. Пороцкой и В.Н. Синева.

Значительный вклад в изучение проблемы формирования у умственно отсталых учащихся умений устанавливать причинно-следственные отношения между явлениями природы на уроках географии принадлежит В.Н. Синеву. В экспериментальной работе 1968 года автор раскрывает классификацию причинно-следственных связей географического характера по степени их сложности, а также последовательно излагает пути повышения осознанности усвоения умственно отсталыми школьниками причинно-следственных зависимостей между явлениями физической географии. Результаты экспериментального исследова-

ния, проведенного автором, свидетельствуют о более высоком уровне осознания изученного материала учащимися вспомогательных школ, о расширении, углублении и систематизации их знаний об изученном географическом комплексе в результате применения на уроках географии приемов работы для установления причинно-следственных связей.

Экспериментальное исследование Т.Н. Пороцкой (1968 год) посвящено совершенствованию использованию технических средств и наглядных пособий для вспомогательных школ. Автор относит кино к числу наглядных пособий, которые наиболее важны для повышения эффективности обучения, поскольку в отличие от других видов наглядности, кино более полно отображает жизненные явления. Использование кинофильмов на уроках географии во вспомогательной школе способствует развитию восприятия, внимания, образного мышления и речи умственно отсталых детей, расширяет их мировоззрение, повышает интерес к изучаемому предмету. Т.И. Пороцкая раскрывает особенности отбора кинофильмов для умственно отсталых учащихся, дает рекомендации, как следует готовиться учителю к урокам с использованием кинофильма, а также определяет на каком этапе изучения темы целесообразнее использовать учебное кино.

В периодических изданиях появляются статьи, в которых рассматриваются пути активизации учебной деятельности умственно отсталых учащихся на уроках географии (А.В. Жагорова, 1966), раскрывается процесс организации краеведческой работы во вспомогательной школе (А.Ф. Гусев, 1967); рассматриваются вопросы работы с географической картой (Ю.К. Зубрилин, 1969). Методические рекомендации авторов были направлены на совершенствование учебного процесса на уроках географии во вспомогательной школе.

Таким образом, деятельность органов народного образования УССР, ученых-дефектологов и учителей-практиков в 40–70-е годы XX столетия способствует выведению школьного географического образования детей с недостатками умственного развития на новый уровень. Анализ архивных документов и литературных источников по проблеме исследования позволяет прийти к выводу, что в конце 70-х годов закладываются методические основы географического образования учащихся с недостатками умственного развития на основе формирования теоретической концепции новой системы коррекционной работы в учреждениях специального типа.

Литература:

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки/В.І. Бондар, В.В. Золотоверх. — К.: Знання, 2007. — 375 с.
2. Грузинская В.А. Методика географии во вспомогательной школе/В.А. Грузинская. — М.: Учпедгиз, 1940. — 150 с.
3. Пороцкая Т.Н. Особенности использования учебных фильмов в процессе обучения учащихся вспомогательной школы: дис. ... канд. пед. наук/Т.Н. Пороцкая. — М., 1968. — 203 с.

4. Постанова Колегії НКО УРСР Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей та підлітків (10.07.1931 р.) // Бюлетень Народного Комісаріату освіти УРСР. — 1931. — № 49. — с. 2.
5. Постановления: ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе»; ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. «О учебных программах и режиме начальной и средней школе»/Сб.: Директивы ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. — Вып. 1. — М.: Политиздат, 1947. — 351 с.
6. Синев В. Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе: дис. ... канд. пед. наук/В. Н. Синев; АПН СССР, НИИ дефектологии. — М., 1968. — 238 с.

Проблемы логопедического сопровождения в специальном коррекционном учреждении VIII вида в условиях русско-тувинского двуязычия

Ооржак Аржаана Валерьевна, учитель-логопед
МБС (К) ОУ № 10 VIII вида (г. Кызыл, Республика Тыва)

В статье рассмотрены актуальные проблемы коррекционно-логопедической работы с детьми с общей интеллектуальной недостаточностью школьного возраста в условиях русско-тувинского билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм, опыт сравнения двух языковых систем, дети с общей интеллектуальной недостаточностью, проблемы логопедического воздействия.

По мнению Чаладзе Е. А., существует множество различных точек зрения на определение двуязычия. Для одних исследователей (В. А. Аврорин, О. С. Ахманова, Р. А. Будагов, Ю. Ю. Дешериев, Ж. Марузо) — это совершенное, свободное, активное владение двумя языками (вплоть до способности думать на них без перевода с одного языка на другой), при котором нельзя определить, какой язык является родным, первичным, и каким языком лучше владеет индивид. Другие (Д. Флигман, Ф. П. Филин, Э. Хауген) придерживаются мнения, что двуязычие начинается с любого умения вступать в общение посредством более одного языка. В настоящее время исследовательская мысль пришла к выводу, что любую степень владения двумя языками следует признать билингвизмом [11].

Билингвизм, будучи многоаспектной проблемой, является предметом изучения различных наук. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфического рода речевых ошибок на русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности [1].

Ребенок-билингв в своем речевом развитии проходит те же этапы, что и одноязычный сверстник, но двуязычие накладывает специфический отпечаток на их протекание. У них отмечается замедление темпа развития активного словаря, долгое время он содержит ограниченное число языковых единиц, при этом пассивный словарь превышает его в пять-шесть раз. Накопление словаря идет в ос-

новном за счет ассоциативных слов, употребляющихся ребенком каждый раз при встрече со словом-стимулятором.

Смешение языкового состава характерно для всех уровней: фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса:

а) слова второго языка произносятся на лад фонетической системы первичного языка;

б) в высказывании употребляются слова из обоих языков;

в) морфологические элементы одного языка легко переносятся ребенком на процесс образования с их помощью слов и словоформ на другом языке, часты случаи смешения падежных окончаний существительных, глаголов, характерно унификация способов образования числительных;

г) синтаксическое оформление высказывания на одном языке происходит под влиянием адекватной в подсознательном понимании ребенка формы на другом языке [11].

Для республики Тыва, которая является одним из субъектов Российской Федерации, характерен следующий тип билингвизма: национально-тувинский и русский язык.

В последние годы отмечается значительная миграция сельского населения, обусловленная социально-экономическими и духовными обстоятельствами, в столицу республики, где проживают несколько национальностей и где основным средством их общения является русский язык. А в кожунах, как правило, воспитывают детей с раннего детства в национальной тувинской моносреде и по тувинским обычаям.

Региональные особенности, наложенные на интеллектуальную недостаточность, приводят к тому, что в специальное коррекционное учреждение VIII вида № 10 г. Кызыла поступает значительное число детей с билин-

гвизмом (двуязычием), и дети-инофоны. По данным логопедического обследования обучающихся начальных классов МБС (К) ОУ № 10 VIII вида г. Кызыла, для 73 % детей русский язык не является родным. Подавляющее большинство детей из семей коренной национальности не только слабо владеют русским языком, но и плохо понимают или почти не понимают речь учителя. Многие поступают с различными нарушениями речи, неготовыми к обучению, с пониженной работоспособностью.

Устная речь обучающихся с общей интеллектуальной недостаточностью характеризуется полиморфными не только по симптоматике, но и по патогенезу дефектами звукопроизношения, искажениями звуко-слоговой структуры слов, нарушениями просодической стороны речи, встречающиеся гораздо чаще, чем в массовых школах. В их основе лежит не одна, а целый ряд причин: недоразвитие познавательной деятельности, несформированность речеслуховой дифференциации, нарушения речевой моторики, аномалии в строении артикуляционного аппарата и т.д. Стоит отметить, что звуковое оформление слов недостаточно привлекает к себе их внимание. Учащиеся часто не замечают, что из-за различий в сочетании звуков одни и те же слова звучат по-разному в их речи.

У обучающихся с общей интеллектуальной недостаточностью также выявляются: бедность словарного запаса, неточности употребления и трудности актуализации слов, нарушение процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти [10]. Все это говорит о том, что дети нуждаются в комплексной коррекционной помощи.

В современных условиях проблема коррекционно-логопедического сопровождения детей с нарушениями речи, овладевающих русским языком как вторым, приобретает особую актуальность, так как региональные особенности обуславливают нас работать в условиях русско-тувинского билингвизма.

Стоит отметить, что русский и тувинский языки по происхождению относятся к двум совершенно разным группам: русский язык относится к славянской группе индоевропейских языков, а тувинский — к тюркской группе алтайских языков. Различия отмечаются, начиная от алфавита, заканчивая сложными синтаксическими конструкциями. И они, в свою очередь, делятся на флективные и агглютинативные группы. То есть, русский язык из флективной группы, где грамматические формы строятся с помощью флексий. Агглютинативность тувинского языка выражается в строении словоизменения и словообразования с помощью аффиксов после корня [8]. Это все говорит об огромной пропасти между двумя языковыми системами и о высокой степени сложности овладения русским языком детьми с общей интеллектуальной недостаточностью коренной тувинской национальности.

На основе изучения публикаций [1], [9] и из собственного наблюдения и опыта сравнения двух языковых систем на практике, отмечаю, что в русском языке 6, а в тувинском языке 24 гласных фонем и 21 согласных. Интересен и факт отсутствия такого понятия, как ударение, вместо этого имеет место длительное произношение гласных в устной речи и что в письме обозначается двойным написанием гласных букв, например: рабо тать — *ажылдаар*, игра ть — *ойнаар*, спа ть — *удуур* и т.д. Примечательно и то, что согласные *ш*, *ж* встречаются в мягких вариантах и произносятся мягко, например: *кижи*, *бижи*, *шии*, *ширбиши*, *шимээн* и т.д. А также в тувинском языке нет слов, начинающихся со звуков *в*, *г*, *е*, *ж*, *з*, *й*, *р*, *ю*, и отсутствуют фонемы — *щ*, *ц*, *ф*. В то время как на русском языке нет слов, начинающихся со звука *ы*, в тувинском языке таковые встречаются довольно много, например: *ыт*, *ынаа*, *ынак*, *ындыг*, *ыдар*, *ыдыр*, *ынакшыл* и т.д. Отмечается что, так же, как и в других языках тюркской группы, в тувинском языке отсутствует категория рода имен существительных, и прилагательные не изменяются по числам и падежам (*черная птица*, *черные птицы* — *кара кушкаш*, *кара кушкаштар*); в тувинском языке со словом «нет», «сколько», «много», «мало», а также после всех числительных может употребляться именительный падеж единственного числа (нет денег — *акшачок*, сколько тетрадей — *каш кыдырааш*, три книги — *уш ном*); сказуемое в тувинском языке всегда ставится в конце предложения (Мама пошла в магазин — *Авам садыг чорупкан*.). У детей эти особенности проявляются в ошибках согласования прилагательных, числительных и притяжательных местоимений с существительными («*новый тетрадь*», «*один собака*», «*твой вина*»); а также в нарушении согласования существительного с глаголом единственного числа прошедшего времени («*мама спал*», «*пальто висел*»); и в нарушении управления и связанным с ним неверным употреблением предлогов («*мяч взяли под стол*» — вместо «из-под стола»).

Таким образом, стоит отметить, что, несмотря на то, что логопедическая наука на российском уровне шагнула далеко вперед и существует множество различных методик для обследования на материале русского языка, то диагностический материал для обследования устной речи детей на тувинском языке, который учитывал бы все особенности языковых явлений, до сих пор не разработан. А ведь, как закономерность, система логопедической помощи всегда должна начинаться с обследования состояния речи ребенка.

Многими авторами отмечается то, что уровень владения русским языком у детей с билингвизмом различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Приступая к обследованию данной категории учащихся, логопеду следует знать и учитывать особенности фонетики, лексики и грамматики родного детям

языка. Следует иметь ввиду явление интерференции, сущность которого заключается в переносе особенностей родного языка в иностранный (русский) [1].

Исходя из всего вышесказанного, считается, что обследование звукопроизношения детей коренной тувинской национальности с помощью материалов для логопедического обследования на русском языке является

нецелесообразным, и тем самым возникает потребность в создании, разработке диагностических методик на тувинском языке, которые, прежде всего, должны иметь научную базу. Таким образом, данная проблема является одной из самых актуальных вопросов на современном этапе развития системы коррекционно-логопедической помощи в республике Тыва.

Литература:

1. Быкова Т.Г. Формирование лексико-грамматических категорий у младших школьников с билингвизмом. — <http://festival.1september.ru/>
2. Выготский Л. С. Мышление и речь/Собрание сочинений — М., 1982 г.
3. Залевская А. А., Медведева И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. — Тверь, 2002 г.
4. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания./Изд. 3-е, стереотипное. — М.: КомКнига, 2005 г.
5. Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1979 г;
6. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы // под ред. Ж. И. Шиф. — М.: Просвещение, 1965 г.
7. Понятийно-терминологический словарь логопеда // под ред. В. И. Селиверстова. — Изд. «Академический проект», 2004 г.
8. Русско-тувинский словарь./Биче-оол М. Д., Делгер-оол А. К., Кунаа А. Ч. — Москва, 1980 г.
9. Салзынмаа Е. Б. Тыва болгаш орус дылдарнын деннелге грамматиказы. — Кызыл, 2000 г.
10. Уфимцева Л. П., Самодурова А. А. Организация логопедических занятий в школе для детей с нарушениями интеллекта. — Красноярск, 1998 г.
11. Чаладзе Е. А. Особенности речевого развития детей с билингвизмом. // Логопед в детском саду. — 2004. — № 1. — с. 43–47.
12. Якунина О. В. Билингвизм и нелитературные формы языковой системы как одна из проблем логопедии // Школьный логопед, 2005 г. — № 1.

Коррекция речи на основе ведущего канала восприятия

Теплова Жанна Анатольевна, учитель-логопед высшей квалификационной категории
МБДОУ «Детский сад № 17 «Ручеёк» комбинированного вида» (г. Северодвинск, Архангельская обл.)

На современном этапе приемы обучения должны в наибольшей степени соответствовать индивидуально-типологическим особенностям детей.

При разработке коррекционно-образовательного маршрута для каждого ребёнка в логопедической группе важно учитывать индивидуальный когнитивный стиль дошкольника, т. е. право воспринимать информацию на собственном познавательном языке. В основе такого подхода лежит выявление у ребёнка доминирующего канала восприятия на занятиях, в организованной и свободной деятельности.

Каждый индивид, обладая всеми тремя основными модальностями восприятия (аудиальной, визуальной и кинестетической), использует с максимальной нагрузкой одну из них, доминантную.

Определить доминирующий канал восприятия дошкольника можно в процессе наблюдения за поведением ребёнка, по результатам опроса родителей. А. Ю. Борисов, В. А. Гаранина, И. К. Масалков утверждают,

что речь — наилучший показатель доминирующей модальности. Такие предикаты, как «видеть», «рисовать», «яркий», «красный» и т. д. указывают на *визуальный стиль*; «звучать», «слышать», «громкий», «музыкальный» — на *аудиальный*; «чувствовать», «дотрагиваться», «теплый», «шершавый» — свидетельствуют о *кинестетической* модели восприятия мира. С целью анализа устной речи дошкольников, на наш взгляд, можно провести опрос по содержанию любимой ребенком сказки.

Результаты исследования Сотниковой И. Д. на базе подготовительных групп Борисоглебского Центра развития ребенка показали, что преобладающей модальностью в старшем дошкольном возрасте является кинестетическая (39%) от общего числа испытуемых. Визуальная модальность в качестве доминирующей присутствует у 18% детей, аудиальная — у 10%. У 33% детей отмечается равномерное развитие двух видов модальностей. Таким образом, для большинства детей старшего до-

школьного возраста характерна мономодальная и бимодальная структура восприятия.

Перед нами стояла задача — учитывать при организации индивидуальных логопедических занятий домини-

рующую модальность восприятия детей. Ниже приводим свои рекомендации по оптимизации коррекционно-образовательного процесса.

Таблица 1

Особенности форм и организации индивидуальных занятий

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
«План». Ребёнку предлагается рисунок-план. Передвигаясь по кабинету в соответствии с графическим изображением, дошкольник находит конверты с заданиями. «Картинка, появись!». На столе, изображением вниз, лежат пазлы большого размера. Пазл переворачивается после выполненного задания. «Дойди до цели!». Перед ребёнком на карточках или из букв разрезной азбуки выложено слово. Чтобы перевернуть и узнать букву, надо выполнить задание.	«Радио». Задания даются в устной форме. «Занятие-сказка». При рассказывании знакомой сказки, ребёнок помогает её персонажам. Например, бабка очень занята приготовлением обеда, поэтому не может помочь деду вытянуть репку. Помогите ей: отберите продукты со звуком и скажите, что можно из них приготовить.	«Подарок». Логопед приносит на занятие коробку-подарок. Разбирая её, ребёнок выполняет задания. «Весёлые циркачи». Цирковые артисты выступают в цирке, а ребёнок им активно помогает (жонглёр — ловит мячи с заданным звуком). «Стройка». Ребёнок из деталей конструктора строит дом. При этом, чтобы получить нужную деталь, ребёнок выполняет задание логопеда.

Таблица 2

Особенности проведения артикуляционной гимнастики

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
Им зеркало нужнее всех: зрительный самоконтроль. Им нужен показ, карточки, профили.	Подробные, неторопливые (!) объяснения. Использовать артикуляторные сказки. Выполнение артикуляторных музыкальных комплексов. Упражнений под музыку.	Артикуляционную гимнастику сочетать с развитием мелкой и общей моторики: комплексные разминки предложенные Коноваленко С. В. «Качели» — движение языка вверх-вниз. Кисти рук при этом также движутся вверх-вниз. Туманова Н., Мицкевич А. создали систему артикуляционной гимнастики, соединив её с упражнениями для развития мелкой моторики. Упр. «Грибок» одна рука стоит на столе, ладонь сжата в кулак, вторая — «лежит» на кулаке («шляпка»). Они вас «не видят» и «не слышат», и именно им нужна помощь зондом

Таблица 3

Особенности формирования навыков правильного произношения

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
«Звуковые лабиринты» На магнитной доске или специально изготовленном поле картинки с нужным звуком. Они соединены разноцветными стрелками. Задание: пройди по синим стрелкам, правильно называя картинки. «Найди клад». На столе лежат карточки с изображением предметов. Водящий прячет под любой карточкой «клад». Ребёнок при помощи вопросов должен его найти. «Лазерная указка» Перед детьми на магнитной доске карточки с нужным звуком.	«Слово за слово». Два игрока садятся за стол лицом друг к другу, перед ними по 10—15 картинок, разложенных в ряд. Игроки составляют предложения, включающие в себя как можно больше слов, иллюстрируемых карточкой соперника. «Вот какой рассеянный!» На столе стопка карточек, перевёрнутых рисунками вниз. Игроки задают вопросы водящему. Ответ на любой вопрос «рассеянный» находит, раскрывая очередную	«Перейди через болото». На полу раскладываются круги («кочки»). Ребёнок шагает и называет предметы (картинки) возле каждой кочки. «Плавает — не плавает». Подбираются предметы из разных материалов. В таз с водой ребёнок опускает предмет, сопровождая комментариями: «Белая лодка плавает». «Шляпа» Дети под музыку передают друг другу шляпу. Когда музыка перестаёт играть, ребёнок, у которого осталась шляпа, называет слово с заданным звуком,

Продолжение таблицы 3

Педагог указывает на картинки с помощью лазерной указки. «Внимание, осы» На магнитной доске картинки с нужным звуком. Под одну из картинок прячется картинка «осы» (на другой звук это может быть шмель, жук, змея и т. п.) Взрослый показывает картинки, дети называют. Если показывается картинка, под которую спрятаны осы, дети говорят: «Внимание, осы!».	верхнюю картинку своей стопки. «Договори словечко». Взрослый называет часть предложения, а ребёнок должен закончить словом с нужным звуком «Рифмы». Игроки берут картинки называют их и подбирают рифму. «Эхо». Повторение речевого материала за аудио ведущим (на-пример, диск Скворцовой И. П. «Трудные звуки»).	а остальные дети повторяют это слово 3 раза. «Рыбалка» Ребёнок с помощью магнитной удочки «ловит» картинки и называет их. «Чудесный мешочек». Игра проводится с игрушками, в названии которых есть отработываемый звук. Если игрушки большие, можно провести игру по типу «Угадай на ощупь».
--	---	--

Таблица 4

Особенности использования средств обучения

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
Используйте слова, описывающие цвет, форму, местоположение, Частая смена таблиц, наглядных материалов, мультимедийные презентации.	Используйте вариации голоса (громкость, паузы, интонации); магнитофонные системы обучения, аудиозаписи.	Используйте жесты, прикосновения, довольно медленную речь. После изучения тем оставляйте наглядные материалы перед глазами.

Таблица 5

Помощь в обучении

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
Разрешайте иметь под рукой листок, на котором дошкольник в процессе работы может чертить, штриховать, рисовать и т. д. Произносит звук — рисует спираль.	На занятиях можно использовать тихую музыку фоном.	Не заставляйте сидеть долгое время неподвижно, давайте возможность моторной разрядки (походить, встать и попрыгать...).

Таблица 6

Замечания в процессе работы

Визуалы	Аудиалы	Кинестетики
Покачать головой, погрози́ть пальцем.	Не делайте замечания, когда ребёнок в процессе запоминания издает звуки, шевелит губами. Сказать шепотом «ш-ш-ш», «тише».	Положить руку на плечо.

Сегодня уже никого не нужно убеждать, что все дети разные. Они по-разному воспринимают информацию и анализируют её, у них разная работоспособность, разное внимание, память и т. д. Все мы педагоги, способны по-

нять, как использовать в своей работе то общее, что характерно для всех детей и то индивидуальное, что отличает каждого ребёнка.

Литература:

1. Акимова Г.Е. Как помочь своему ребенку: Справочник для равнодушных родителей. — Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
2. Борисова Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. Методическое пособие..-М.: ТЦ Сфера, 2008.
3. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Исправляем произношение: Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств.-СПб.: Издательский Дом «Литера», 2007.
4. Лебедева И.Л. Трудный звук, ты наш друг! Практическое пособие для логопедов, воспитателей, родителей. — М.: Вентана-Граф, 2005.

5. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность. — М.: Академия, 2001.
6. Степанова О. А. Справочник учителя-логопеда ДОУ. — М.: ТЦ Сфера, 2009.

Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития

Фомина Любовь Константиновна, магистрант
Сургутский государственный педагогический университет (Тюменская обл.)

К сложным нарушениям детского развития относят, сочетание двух или более психофизических нарушений (зрения, слуха, речи, умственного развития и др.). У одного ребенка может наблюдаться, сочетание умственной отсталости и раннего детского аутизма, сочетание нарушения опорно-двигательного аппарата и нарушений речи, сочетание глухоты и слабовидения. В современной специальной литературе сложные нарушения обозначаются только как первичные нарушения, например умственная отсталость. Если, в название включаются вторичные отклонения в развитии, как например, в слове «слепоглухонмота», где «немотой» обозначено полное отсутствие речи у ребенка, являющееся следствием его глухоты и социально обусловленным, то есть вторичным нарушением, то такой термин, на мой взгляд, следует признать неточным. В качестве синонимов термина «сложное нарушение» в литературе используются и другие термины, равнозначные ему: «комбинированные нарушения», «сложные аномалии развития», «сочетанные нарушения», «сложный дефект», и все более утверждающийся в последнее время термин «сложная структура дефекта» [1].

В зависимости от структуры нарушения дети с сочетанными нарушениями разделяются на три группы. Следует отметить, что в первую группу входят дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: умственно отсталые глухие, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной), слепоглухие дети. Во вторую группу, входят дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития: умственно отсталые дети с небольшим снижением слуха. В таких случаях, принято говорить, об «осложненном» дефекте.

В третью группу, входят дети, с так называемыми множественными нарушениями, когда наблюдаются три или более нарушений (первичных), выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка: умственно отсталые слабослышащие глухие дети. К множественным дефектам, можно отнести и сочетание у одного ребенка целого ряда небольших нарушений, которые имеют, отрицательный кумулятивный эффект, например при сочетании небольших нарушений

моторики, зрения и слуха у ребенка может иметь место выраженное недоразвитие речи [3].

Таким образом, дети со сложными нарушениями развития — это достаточно редкая, статистически мало-значимая категория аномальных детей. Между тем, согласно данным исследований и наблюдениям опытных дефектологов-практиков, эти дети составляют в среднем до 45 % контингента специальных образовательных учреждений. Обучение и воспитание детей со сложными нарушениями представляют собой, достаточно малоизученную и труднейшую проблему специальной педагогики и психологии. До недавнего времени, в нашей стране, многим детям вообще невозможно было предоставить какой-либо реальной педагогической помощи, так как они считались необучаемыми (например, умственно отсталые дети с глубокими нарушениями зрения и слуха). Однако, за последнее десятилетие, положение в области коррекционного обучения и воспитания этой категории детей существенно улучшилось. Все возрастающее внимание к проблеме обучения детей со сложными дефектами стало одной из тенденций развития современной специальной педагогики и психологии. Все предыдущие исследовательские работы, в плане построения и развития реабилитационной помощи детям, касались в основном отдельных видов сложного дефекта. Отметим, что, данная проблема изучалась крайне неравномерно. Наибольший вклад был сделан в разработку психолого-педагогической системы воспитания слепоглухих детей. В число первоочередных задач входила проблема ранней диагностики сложного дефекта. Слишком поздняя диагностика — типичное явление в практике коррекционной работы с такими детьми. Вследствие этого дети со сложными нарушениями развития обычно слишком поздно попадают в сферу специального обучения. Нередко такая возможность возникает для них лишь к началу школьного возраста.

Категория детей со сложной структурой дефекта столь многообразна, что программы воспитания и обучения каждой группы таких детей еще предстоит разработать. В настоящее время большинство таких детей обучается в специальных классах коррекционных школ [2].

Общей закономерностью, свойственной развитию детей со сложными дефектами, является особая отягощенность условий раннего развития ребенка. Наличие

не одного, а двух и более первичных нарушений чрезвычайно отягощают контакт ребенка с внешним миром, он попадает в условия депривации (материнской, сенсорной, культурной) и в сенситивный период развития основных психических функций, терпит значительный ущерб. Таким образом, это ведет к недоразвитию как отдельных функций (формирование образов предметов, пространственная ориентировка и моторика, эмоционально-чувственный контакт со взрослыми и общение с ними, предметные действия), так и к задержке психического развития. Отметим, что положение усугубляется тем, что материальная и социальная среда, как правило, остаются мало приспособленными к особенностям познавательной деятельности такого ребенка. В дальнейшем, когда ребенок со сложным нарушением развития, попадает в условия специального образования, активно стимулирующие его развитие, обнаруживается, что его стартовая позиция хуже, чем у других детей с аномальным развитием.

Таким образом, оказывается, что по отношению к ребенку со сложным дефектом развития последующей компенсации аномалии становятся наиболее актуальными не только в силу сложности нарушения, сколько в силу значительного отставания в развитии, связанного с упущенными возможностями оптимального времени начала процесса компенсации дефекта развития. Большинство исследователей, занимающиеся проблемой сочетанных нарушений, отмечают тот факт, что психическое развитие при двойном или тройном дефекте не сводится к сумме особенностей психического развития при каждом нарушении, а образует новую, достаточно сложную структуру нарушений и требует особого психолого-педагогического подхода (исследования Т.В. Розановой, А.И. Мещерякова и др.). Так, среди умственно отсталых встречаются дети, у которых обнаруживается два и более отклонений в развитии. Это дети со сложными недостатками развития: олигофрены с поражением анализаторов (слуха, зрения), со специфическими речевыми отклонениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, аутизмом.

Характерным следствием сложных нарушений развития, является уменьшение доступных каналов компенсации дефекта, резкое снижение средств компенсации. Так, при слепоте компенсация в восприятии ребенком окружающего мира осуществляется в значительной мере через сохранные, слух и осязание. При глухоте — через зрение, кинестетическое, тактильно-вибрационное восприятие, однако при сочетанном поражении зрения и слуха, слепоглухоте, пути компенсации через слух и зрение оказываются, перекрыты и могут быть использованы лишь в случае частичной сохранности этих функций. Можно отметить, что если в сложном бисенсорном дефекте имеет место сложение двух различных первичных нарушений и образование их сочетания, то в средствах компенсации происходит как бы их вычитание: ни зрение, ни слух не могут быть использованы. Альтернативным является какой-то третий путь. Задача педагога — дефектолога состоит в том, чтобы выявить пути развития ори-

ентировочной деятельности ребенка, найти, пусть и очень узкие, но реальные пути компенсации сложного дефекта. Так, для слепоглохого ребенка основную роль в развитии восприятия играют осязание и кинестетические ощущения. Кроме того, возможно значительное компенсаторное развитие обоняния, которые в большой мере заменяют утраченные зрение и слух. Таким образом, решающим фактором развития будет являться включение ребенка в процесс культурного развития, усвоения им в процессе обучения общественно выработанного исторического опыта человечества. Вывод ребенка из ситуации изолированности от окружающего мира — материально-предметного и социального, это первейшая задача в поисках путей компенсации сложного дефекта.

В контексте культурного развития ведущее место занимает овладение ребенком языком. В этом смысле использование в компенсаторном процессе сенсорных каналов приобретает до известной степени подчиненное значение. Возможности умственного развития детей со сложным сенсорным дефектом принципиально не следует признавать ограниченными. В конце концов они зависят от уровня развития специальной педагогики как научно-практической дисциплины. Развитие высших психических функций ребенка, как было отмечено Л.С. Выготским, является важнейшим резервом в формировании интеллектуального развития ребенка. Умственная отсталость, как возможный компонент сложного дефекта, чрезвычайно снижает потенциал компенсаторного развития аномального ребенка. Разделявшийся специалистами в прошлом крайне пессимистичный взгляд на обучение таких детей в настоящее время преодолен.

По отношению к детям, имеющим наряду с сенсорными нарушениями олигофрению, в настоящее время утверждается новая прогрессивная точка зрения, опирающаяся на гуманистическую традицию в специальной педагогике и на новые положительные экспериментальные факты.

Потенциальные возможности реабилитации детей со сложной структурой дефекта еще не освоены в специальной психологии и коррекционной педагогике, хотя и здесь действует известная в этих отраслях знания закономерность: чем раньше наступило нарушение и чем больше.

Полноценное социальное взаимодействие с внешней средой впервые организуется через доступное при слепоглухоте самообслуживание и ручной труд. Именно в этой сфере у ребенка образуются начальные формы культурного поведения. Социально — эмоциональный контакт, взрослого (родителя, педагога) и слепоглохого ребенка, вводит его в мир человеческих отношений. Познание мира существенно обогащается, если ребенок включается в коллективный бытовой труд. Овладение функциями окружающих предметов в процессе обучения, является необходимым условием реального познания внешнего мира, выступает средством развития познавательной деятельности ребенка, в частности, формирования у него сенсорных процессов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфической особенностью таких детей является, практически полная невозможность получать информацию об окружающем по естественным каналам, что увеличивает значимость коррекционного образования для них, по сравнению с другими детьми, имеющими дефекты развития.

Литература:

1. Басилова Т.Л. Воспитание в семье ребенка со сложным сенсорным или множественным нарушением. — Дефектология № 3 1996. — 96 с.
2. Воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, пути их решения. Материалы научно-практической конференции. — Ярославль, 1998. — 246 с.
3. Елифанцева Т.Б. Настольная книга педагога — дефектолога/Под ред. Елифанцева Т. О; 2-е изд. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 486 с. (Сердце отдаю детям)

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нравственная основа в формировании профессиональной культуры будущего менеджера

Валиуллина Чулпан Фаиловна, кандидат педагогических наук, доцент
Набережночелнинский филиал Института экономики, управления и права (г. Казань)

ХХI век является временем больших технологических достижений, глубоких экономических кризисов и глобальных переоценок ценностей, которые требуют подготовки менеджеров нового типа, обладающих мобильностью и высокой нравственной культурой. Развитие рыночных отношений предопределило новый взгляд на человеческие ресурсы и на профессиональную социализацию будущих менеджеров, структуру, содержание и характер запаса знаний, навыков, ценностных ориентаций, профессиональную культуру. В современном обществе обращается внимание на такие качества специалиста как высокая компетентность, обладание широким профессиональным кругозором, уровень его общекультурной подготовки и психологической подготовленности, умение творчески использовать знания и умения.

Одной из важнейших составляющих профессиональной социализации современных студентов, будущих менеджеров, является формирование нравственной культуры, которую можно характеризовать как выражение зрелости и развитости всей системы социально значимых личностных качеств, продуктивно реализуемой в деятельности. В профессиональной культуре менеджера находит свое выражение не только связь и взаимодействие общества, личности и профессии, но и вся его индивидуальная культура.

Таким образом, профессиональную культуру можно определить как совокупность мировоззренческих и специальных знаний, качеств, умений, навыков, чувств, ценностных ориентаций личности, которые находят свое проявление в ее предметно-трудовой деятельности и обеспечивают ее более высокую эффективность.

К структуре профессиональной культуры существуют различные подходы. Так, согласно одному из подходов, профессиональная культура ограничивается профессиональными навыками, умениями, знаниями, а культурный аспект деятельности обеспечивается общей культурой индивида.

Безусловно, культура менеджера складывается в единстве и взаимодействии всех составляющих, их разделение возможно только условно. В деятельности она всегда про-

является целостно, и в этом ее принципиально важная особенность. Тем не менее, именно духовная сторона профессиональной культуры отражает ее специфические ценности, нормы и отношения, регулирующие профессиональное поведение субъекта профессиональной деятельности, именно она предъявляет систему нравственных требований к представителям соответствующих профессиональных групп.

Совершенствование профессиональной деятельности менеджера — это не только расширение его знаний, но и повышение его моральной культуры [2, с. 99]. Специфика этической культуры — в наличии обязательного элемента — этических убеждений и установок. В деятельностном плане этическая культура — это «высоко осознанная установка, состоящая в реализации нравственных потребностей в сфере профессионально-этической деятельности» [2, с. 44]. Нравственную культуру рассматривают как черту личности, как устойчивое личностное образование, характеризующее типичными тенденциями поведения.

В профессиональной деятельности степень сформированности составляющих профессиональной культуры могут не совпадать: хороший менеджер с отсутствием нравственной личностной основы или порядочный человек, но слабый управленец. И тот, и другой вариант — явление негативное в профессиональной деятельности.

В структуре деятельности специалиста типология его профессиональной культуры в значительной степени определяется его специальностью и профессией. Если для преподавателя нравственный аспект составляет элемент не только духовной культуры, но и является основой их профессиональной культуры, то для менеджера — это своеобразная конструкция, которая во многом определяет устойчивость и расширяет возможности реализации его профессиональных качеств. Но, в любом случае, нравственная составляющая профессиональной культуры не является ненужным багажом для любого специалиста.

Современная профессиональная культура развивается в условиях возрастания внимания общества к культуре взаимодействия. Возрастание количества специалистов,

которые трудятся в сфере «человек — человек» приводят к необходимости специальной подготовки работников для «контактной зоны». В первую очередь — это межкультурная, межличностная коммуникация, основанная на профессиональной этике.

С помощью коммуникативной этики как компонента профессиональной культуры личности человек предотвращает возникновение психологических трудностей и прогнозирует результативность межличностного и делового профессионального взаимодействия.

Значение коммуникативной этики в деловой сфере подтверждают результаты проведенных нами исследований. Так студенты факультета менеджмента в качестве основных качеств, которыми должен обладать молодой специалист, выпускник вуза, называют «умение работать с людьми» (53 %), «ответственность» (32,7 %), «общительность» (31,4 %), «умение отстаивать свои позиции и убеждения» (30,9 %). Настораживает тот факт, что в числе важных качеств современного управленца лишь 15,3 % респондентов назвали «нравственные качества» и 9,5 % — «служить интересам людей».

Особое внимание как основы социально-психологического и коммуникативного аспекта профессиональной культуры, сегодня уделяется социокультурной толерантности, которую Д. В. Зиновьев определяет как «моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иному рода взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций, признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [1, с. 50–60].

Нужно отметить, что формирование нравственного компонента профессиональной культуры личности будущего управленца в вузе сложный, многогранный процесс, который осуществляется, через всю совокупность преподаваемых в вузе дисциплин, главной целью которого является воспитание нравственного специалиста.

Постоянная общекультурная подготовка должна стать неотъемлемой частью всех форм и направлений подготовки специалистов. Она должна включать большой набор элективных курсов и спецсеминаров по философским, культурологическим, этическим, эстетическим проблемам истории и современности. В учебные программы

нельзя вложить все. Главное — достижение системности и целостности знаний о человеке, единство мировоззрения и мировосприятия, создание гуманитарных основ (философских, нравственных, эстетических) интеллигентности, расширение кругозора на основе личностных потребностей, интересов и соответствующего выбора направления самообразования.

Значительную роль в формировании нравственного аспекта профессиональной культуры играет образовательная среда вуза, все, что окружает студента. Работники вуза, в первую очередь, профессорско-преподавательский состав, сами должны являться примером реализации этического поведения.

Формирование духовной стороны профессиональной культуры будущего специалиста, на наш взгляд, осложнено рядом трудностей. Во-первых, уровень сформированности учебных планов в некоторых вузах, гуманитарный аспект, ответственный за формирование духовности, недостаточно представлен предметами, развивающими нравственную культуру. Во-вторых, низкий уровень профессиональной ориентации, низкая информированность студентов о будущей профессии, в том числе и о качествах, которыми должен обладать специалист, что приводит к тому, что студенты зачастую не осознают важность нравственных знаний для своей будущей работы, а с практической деятельностью они еще не сталкивались. Потребность и уровень усвоения подобных знаний намного выше у людей, проработавших несколько лет, или у студентов, совмещающих работу и учебу. В-третьих, трудно сформировать нравственные качества у молодых людей в условиях безнравственности, на фоне кризиса ценностей, недооценки нравственности в жизни общества.

Таким образом, налицо противоречие: социально-экономическая ситуация предъявляет жесткие требования к специалисту на рынке труда, что отражается на своеобразном социальном заказе на формирование специалиста: сделать человека не просто «знающим», а понимающим, чувствующим, культурным, то есть подготовить к реальной жизни в сложном и противоречивом мире, обеспечить тем самым развитие культуры общества в целом. В то же время в обществе отсутствует идеал, соответствующий требуемым качествам.

Этике принадлежит особое место среди основных факторов, образующих и организующих совместную деятельность людей. Нравственная культура является регулятором человеческих отношений во всех сферах деятельности, ее по праву можно считать определяющим в духовном развитии любой личности.

Литература:

1. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность — ее сущностные характеристики // Парадигма. 1998. № 1. с. 50–61.
2. Силяева Е. Г. Теоретические основы формирования профессионально-этической культуры учителя: Дис.... д-ра. пед наук. М, 1995. С. 99, 44.

Формирование информационной компетентности на уроках русского языка и литературы

Вознюк Ольга Леонидовна, преподаватель русского языка и литературы
ГБОУ СПО Киселевский горный техникум (Кемеровская обл.)

Я учу, чтобы научить другого. А ты учишься для того, чтобы научить меня. Таким образом, мы знаем в два раза больше, чем знали до этого.

В.К. Дьяченко

Содержание образования — важнейшая составляющая образовательной системы и соответственно главная цель планируемых изменений в ней. Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу изначально закладываются параметры описания того, что обучающийся будет знать и уметь «на выходе» из того или иного общеобразовательного учреждения (далее ОУ).

В быстро меняющемся мире система образования, на мой взгляд, должна формировать и такие новые качества выпускника как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность.

Будущий выпускник должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и своей будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить. Поэтому я определила для себя тему по самообразованию «Использование ИКТ на уроках русского языка и литературы как средство формирования ключевых компетенций обучающихся».

Каждому педагогу известно, что информационные технологии: психологически облегчают процесс усвоения материала обучающимися; возбуждают живой интерес к предмету познания; расширяют общий кругозор детей; повышают уровень использования наглядности на уроке; повышают интерес к изучению того или иного предмета и успеваемости; ведут к более полному усвоению теоретического материала; позволяют обучающимся овладеть умением добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать ее с помощью компьютерных технологий; формируют умение кратко и четко формулировать свою точку зрения; повышают производительность труда педагога и обучающихся на уроке.

Чтобы сформировать компетентного выпускника, в своей педагогической деятельности, помимо традиционного метода обучения, применяю и такие методы: репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский, а также элементы педагогических технологий, которые развивают познавательную, коммуникативную, мотивационную, информационную и личностную активность наших обучающихся.

В своей работе опираюсь на классификацию формирования ключевых компетенций обучающихся, предложенную А.В. Хуторским — доктором педагогических наук:

1. Ценностно-смысловая компетенция;
2. Общекультурная компетенция;
3. Учебно-познавательная компетенция;
4. Информационная компетенция;
5. Коммуникативная компетенция;
6. Социально-трудовая компетенция;
7. Компетенция личностного самосовершенствования.

Акцент делаю на обучение через практическую, продуктивную работу обучающихся в малых группах, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности обучающихся и личной ответственности за принятие решений.

Я ставлю цели и мотивирую обучающихся достигать их, провожу анализ и самоанализ, т. е. демонстрирую своё собственное компетентное поведение.

Анализ особенностей содержания преподаваемых мною предметов и возможностей обучающихся, их уровня развития, позволил мне выделить в качестве наиболее актуальных следующие ключевые компетенции: информационную, коммуникативную и компетенцию личностного самосовершенствования.

Сегодня буду говорить только о формировании информационной компетентности на уроках русского языка и литературы, хотя, на мой взгляд, все ключевые компетенции связаны между собой.

Под информационными компетенциями принято считать комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности. Это и владение современными средствами получения информации (телевизор, магнитофон, телефон, компьютер, модемное устройство, копировальная техника) и информационными технологиями (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Internet); поиск, анализ и отбор необходимой информации, её преобразование, сохранение и передача.

Видами деятельности, которыми обучающиеся овладевают в процессе формирования и развития информационной компетенции, являются:

— поиск информации в библиотеке нашего ОУ, а так же поиск информации в электронных энциклопедиях в городской библиотеке-филиале № 4, с которой мы активно сотрудничаем с 2009 г.;

— поиск информации в медиатеке нашего ОУ;
— использование информации из сети Internet;
— создание мультимедийной презентации;
— создание буклета, журнала нашего ОУ «Планета молодых», сборник стихов «МПК» (Молодежный поэтический клуб).

В своей педагогической практике я столкнулась с тем, что подавляющее число обучающихся, прибывших из основной школы, не умеет грамотно работать с информацией, а именно:

— сопоставлять разрозненные фрагменты;
— соотносить общее содержание с его конкретизацией;
— целенаправленно искать недостающую информацию;
— обучающиеся не владеют навыками целостного, творческого анализа художественного текста;
— не владеют навыками целеполагания.

Такая ситуация не устраивает ни обучающихся, ни меня как педагога.

Для первокурсников я подбираю задания, обеспечивающие формирование начального уровня развития информационной компетентности (самостоятельный поиск и структурирование различных источников информации), например: используя поисковую систему сети Internet:

— самостоятельно подберите дополнительную информацию по теме «Жизнь и творчество А. С. Пушкина». Запишите названия сайтов, на которых находятся статьи по данной теме, их электронные адреса (создайте электронную базу данных по этому вопросу).

— Подготовьте опорный конспект по теме «Служебные части речи». При оформлении конспекта используйте рисунки, таблицы, схемы.

— Создайте компьютерную презентацию по теме «Словарное богатство русского языка». При подготовке используйте рисунки, графики, таблицы.

Домашнее задание, как и др. формы внеаудиторной самостоятельной работы, зачастую носит творческий характер. Например, обучающиеся создают электронную презентацию фрагмента книги с занимательным материалом об истории возникновения на Руси письменности т.д. Им было предложено продолжить предложение: «Знаете ли вы, что...» Вот некоторые из ответов:

«...письмо — это важнейшее средство передачи речи на расстояние или закрепления ее во времени, осуществляемое при помощи графических знаков или изображений, передающих те или иные элементы речи — целые сообщения, отдельные слова, слог и звуки».

«...после образования древнерусского государства письменность стала необходимой для ведения переписки с другими странами, а также для заключения межгосударственных договоров. В условиях формирования клас-

сового общества возникла необходимость в составлении завещаний, записях о долгах, заключении торговых контрактов, в надписях на вазах об их предназначении и т. п.».

«...важные документы древнерусские князья сохраняли лучше, чем драгоценности. Известно, что во времена Ярослава Мудрого собрание наиболее давних грамот и договоров Руси хранилось в Михайловском приделе Софиевского собора. Ученые допускают, что именно здесь были сосредоточены и документы до владимирских времен. Одним из наиболее известных хранилищ является также Киево-Печерский монастырь, основанный выходцем из Черниговщины преподобным Антонием еще при Ярославе Мудром».

«...наиболее важным историческим документом является «Повесть временных лет», который дошел до нас не в оригинале, а в более поздних списках. Одним из них является Лаврентиевский список, названный по имени монаха Лаврентия, который составил его в 1377 г., и Ипатьевский список, датированный началом XV в. Именно в этой летописи содержатся сведения о первых международных актах — договорах Руси с иностранными государствами. В частности, здесь есть сведений о четырех договорах Руси с могущественным государством того времени — Византией...» и т.д.

Аналогичные задания характерны при проведении предметных недель, так как они пробуждают интерес к изучению русского языка и литературы, повышают познавательную активность обучающихся, формируют у них информационную компетентность.

Одной из наиболее удобных форм использования информационных технологий является применение на уроке компакт-дисков. В нашей медиатеке имеются фильмы по некоторым произведениям. А использование тестов-тренажеров позволяют отслеживать процесс усвоения обучающимися основных знаний, умений и навыков; корректировать процесс обучения; обеспечивает оценочную деятельность, работа над ошибками в самих тренажерах; подготовка к ЕГЭ.

Применяемые мною формы и методы формирования информационных компетенций дают свои результаты.

Анкетирование показало: а) необходимость проведения уроков с использованием ИКТ признают 100% опрошенных обучающихся и их законные представители; б) 93% опрошенных считают, что уроки с использованием ИКТ повышают интерес к теме урока, привлекают сменой видов деятельности и наглядностью; в) 86% опрошенных считают, что именно уроки с использованием ИКТ помогли им овладеть навыками грамотного поиска информации, ее переработки, отбора, анализа и представления готового продукта, созданного в результате (будь то презентация, доклад и т.д.).

Результатом сформированности информационной компетенции обучающихся является их успешная защита в научно-исследовательской деятельности как обучающихся, так и педагога на разных уровнях (городской, областной, межрегиональной, всероссийской).

Является важным, что знания, полученные на уроках русского языка и литературы, внеаудиторной и внеклассной работе помогут обучающимся в их дальнейшей повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Считаю, что если мой обучающийся умеет работать в команде, находить истину, планировать результат и оценивать его, точно формулировать свои мысли, находить любую информацию, будет успешен в дальнейшем.

Организация и проведение практического занятия на тему «Изменения в организме женщины во время беременности и послеродовом периоде»

Данилова Екатерина Олеговна, преподаватель
ГБОУ СПО «Медицинский колледж № 5» (г. Москва)

Профессиональные задачи составлены в соответствии с требованиями ФГОС СПО. Предназначены для освоения профессиональных компетенций студентов в ходе решения профессиональных задач по теме «Изменения в организме женщины во время беременности и послеродовом периоде» МДК 01.01 «Здоровый человек и его окружение» ПМ 01. «Проведение профилактических мероприятий» для специальности 060501 Сестринское дело. Задачи используются для самостоятельной аудиторной работы студентов на практических занятиях.

Ключевые слова: беременность, роды, послеродовый период, формула Негеле, положение, предлежание, позиция, вид позиции.

ПМ 01. «Проведение профилактических мероприятий»
специальности 060501 Сестринское дело
МДК 01.01 «Здоровый человек и его окружение»

Тема «Изменения в организме женщины во время беременности и послеродовом периоде»

Вид занятия: практическое

Цель: научить студентов определять: вероятную дату родов, расположение плода в матке (ПК 1.1. Проводить мероприятия по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения)

Уважаемые студенты!

Для решения ситуационных задач вам предлагается информационный блок. Изучите его, и приступайте к самостоятельной работе. Вам предстоит решить три ситуационных задачи разного уровня сложности. За каждую правильно решенную задачу вы получите 1 балл. Максимально вы можете получить 3 балла за решение задач, что соответствует отметке «5».

Критерии оценки:

1 балл — отметка «3»

2 балла — отметка «4»

3 балла — отметка «5»

Информационный блок.

— Расчёт вероятной даты родов по последней менструации:

Для того чтобы рассчитать вероятную дату родов по дате последней менструации применяют формулу Негеле: от первого дня последней менструации нужно отнять 3 месяца и прибавить 7 дней.

— Расчёт вероятной даты родов по дате первого шевеления:

А) у первородящих женщин первое шевеление плода

появляется на сроке 20 недель беременности, поэтому к дате первого шевеления нужно прибавить 20 недель (так как средняя продолжительность беременности 40 недель).

Б) у повторнородящих женщин первое шевеление плода появляется на сроке 18 недель беременности, поэтому к дате первого шевеления нужно прибавить 22 недели (так как средняя продолжительность беременности 40 недель).

— Декретный отпуск по беременности оформляется на 30 неделе беременности

— Положение — отношение продольной оси плода к продольной оси матки (продольное, поперечное, косое)

— Предлежание — отношение крупной части плода ко входу в малый таз (головное, ягодичное)

— Позиция — отношение спинки плода к левой (первая) или правой (вторая) стенке матки

— Вид позиции — отношение спинки плода к передней или задней стенке матки (передний, задний)

Блок самостоятельной работы студентов

Инструкция: используя информационный блок, решите ситуационные задачи.

Ситуационная задача № 1

Вы медицинская сестра женской консультации

На очередной осмотр 8 октября пришла беременная К., 25 лет.

Из анамнеза: беременность первая, протекает без осложнений, акушерско — гинекологический анамнез не отягощен, последняя менструация с 1 по 5 января, первое шевеление ощутила 21 мая.

Задание:

1. Определите вероятную дату родов (по дате последней менструации и первого шевеления).

Ситуационная задача № 2Вы медицинская сестра женской консультации

На очередной осмотр 06 января пришла беременная В., 29 лет.

Из анамнеза: беременность вторая, протекает без осложнений, акушерско-гинекологический анамнез не отягощен, последняя менструация с 10 по 15 июня, первое шевеление ощутила 13 октября.

Задание:

1. Определите вероятную дату родов (по дате последней менструации и первого шевеления).
2. Определите дату ухода в декретный отпуск

Ситуационная задача № 3Вы медицинская сестра женской консультации

На очередной осмотр в женскую консультацию пришла беременная П., 29 лет, срок беременности 39—40 недель.

Объективно: состояние удовлетворительное, ВДМ — 39 см, над входом в малый таз определяется твёрдая округлая часть плода; мелкие части расположены слева; сердцебиение плода приглушённое ритмичное 135 ударов в минуту, выслушивается ниже пупка справа.

Задание:

1. Определите: положение, предлежание, позицию и вид позиции плода.

Эталоны ответов**Ответ на ситуационную задачу № 1**

Определите вероятную дату родов:

1. По последней менструации: $01.01 - 3 \text{ месяца} = 01.10 + 7 \text{ дней} = 08.10$ (08 октября)

2. По дате первого шевеления: $21.05 + 22 \text{ недели} = 08.10$ (08 октября)

Ответ: вероятная дата родов 08 октября.

Ответ на ситуационную задачу № 2

Определите вероятную дату родов:

1. По последней менструации: $10.06 - 3 \text{ месяца} = 10.03 + 7 \text{ дней} = 17.03$ (17 марта)

2. По дате первого шевеления: $13.10 + 22 \text{ недели} = 09.03$ (09 марта)

Определите дату декретного отпуска: $09.03 - 10 \text{ недель} = 29.12$ (29 декабря)

Ответ: в декретный отпуск женщина уйдёт с 29 декабря, роды предстоят в срок с 09.03 по 17.03.

Ответ на ситуационную задачу № 3

Определите: положение, предлежание, позицию и вид позиции плода

Положение — продольное

Предлежание — головное

Позиция — вторая

Вид позиции — задний

Цель достигнута: студенты умеют рассчитывать вероятную дату родов и определять расположение плода в матке (ПК 1.1. Проводить мероприятия по сохранению и укреплению здоровья населения, пациента и его окружения)

Литература:

1. Волков С. Р., Волкова М. М. Здоровый человек и его окружение: Учебник. — М., ОАО «Издательство «Медицина», 2005. — 608 с.
2. Рабочая программа профессионального модуля 01 «Проведение профилактических мероприятий» для специальности 060501 Сестринское дело. Рекомендована Экспертным советом по профессиональному образованию Федерального государственного учреждения Федерального института развития образования (ФГУ ФИРО). Заключение Экспертного совета № 4 от «22» июня 2012 г.

Здоровый образ жизни как условие формирования общей культуры будущего специалиста

Землянская Марина Юрьевна, зам. директора по воспитательной работе
ГБОУ СПО «Кузнецкий многопрофильный колледж» (Пензенская обл.)

Здоровье — это первая и важнейшая потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности. Особенностью современной социально-экономической и социокультурной ситуации в России является изменение качественных требований к специалисту любого профиля, обеспечивающих его востребованность на рынке труда, успешную и квалифицированную профессиональную деятельность, продвижение по службе, социальную защищенность и плодотворную жизнедея-

тельность в целом. К таким требованиям относятся: личностное творческое отношение к самоопределению в социальной жизни, наличие высокой общей работоспособности, основанной на здоровье и должном физическом развитии, высокий профессионализм в любой сфере жизнедеятельности.

В этой связи формирование здорового образа жизни, сознательного отношения обучающихся к собственному здоровью, физическому и психическому состоянию актуализируется на всех этапах обучения в процессе учебной,

внеучебной, воспитательной работы и выступает как социально-значимая задача.

Формирование здорового образа жизни в колледже включает в себя четыре составляющих: информирование обучающихся о негативном влиянии факторов риска на здоровье; воспитание культуры здоровья (факультативные занятия по развитию личности обучающихся, внеклассные и внеколледжные мероприятия, фестивали, конкурсы и т.д.); профилактика аддиктивного поведения; мотивация молодежи к активному образу жизни.

В 2012–2013 учебном году в Кузнецком многопрофильном колледже обучалось 1431 чел. из них 911 несовершеннолетних, иногородних — 687, проживали в студенческих общежитиях — 178 чел., 596 человек из неполных семьях, 323 — из многодетных, 504 — из малообеспеченных, 166 — из неблагополучных семей, замужних и женатых — 54 чел., имеющих малолетних детей — 56 человек, матерей-одиночек — 14 человек; детей — сирот и относятся к лицам, оставшимся без попечения родителей — 100 чел., инвалидов — 16 чел. На 20 мая 2013 года на учете в ПДН ОМВД г. Кузнецка и Кузнецкого района состояли 20 человека, на внутриколледжном — 45, в группе социального риска — 10 обучающихся.

Учитывая сложность контингента, большое внимание уделяется сохранению социально-психологического здоровья обучающихся. Своевременную квалифицированную помощь обучающимся и семьям, попавшим в сложную жизненную ситуацию, оказывает педагог-психолог, консультации и занятия с которым направлены на формирование положительной «Я — концепции», развитие волевых черт характера, умения сказать «нет», самопознание, самоопределение и самореализацию несовершеннолетних. Организована работа клуба «Познай себя», на занятиях которого широко применяются такие методы лечебной педагогики как арттерапия, имажотерапия, изотерапия.

Для того, чтобы здоровый образ жизни стал для обучающихся потребностью, а не временной формой поведения, принятой на время учебы в колледже, внешней демонстрацией подчинения его требованиям без внутреннего его принятия, необходимо сформировать у них новую, здоровую систему ценностей.

Для этого были разработаны программы «На пути к профессии», «Путь к успеху», цикл семинаров — практикумов для классных руководителей и мастеров производственного обучения, тематика родительских собраний, направленные на осуществление комплексного подхода к воспитательной работе, создана единая социально-педагогическая служба колледжа, в состав которой вошли 2 педагога-организатора, 3 социальных педагога, в том числе социальный педагог по работе с детьми-сиротами, юрист, руководитель службы содействия трудоустройству выпускников, классные руководители, мастера производственного обучения, комендант студенческого общежития. Руководит службой заместитель директора по воспитательной работе.

Понимая, что важнейшим аспектом проведения эффективной работы является координация действий всех ее участников, специалисты службы работают в тесном взаимодействии со всеми звеньями системы профилактики города: ОМВД, ПДН, КДН и ЗП, отделом социальной защиты, отделом по физической культуре, спорту, туризму и делам молодежи, духовенством, прокуратурой, учреждениями здравоохранения, Центром занятости молодежи, учреждениями дополнительного образования, учреждениями культуры.

Разработаны планы совместной работы колледжа с подразделением по делам несовершеннолетних, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав города Кузнецка и Кузнецкого района, заключены договора о взаимодействии с городскими библиотеками, музыкальным колледжем, спортивными школами, спортивно-оздоровительным комплексом «Рубин», Центром защиты детства, центром «АнтиСПИД».

Чтобы обеспечить сознательное принятие обучающимися принципов здорового образа жизни, необходимо своевременно обеспечить их качественной информацией, позволяющей сделать выбор и принять ответственность за собственное решение. Эта работа проводится при активном участии медицинских работников, священнослужителей, работников библиотек, наркоконтроля, полиции.

Особое внимание уделяется первокурсникам. С целью сокращения периода адаптации в сентябре традиционно проходит декада первокурсника, включающая групповые тренинги на сплочение групп, Дни рождения групп, игру на местности «Путь доверия», которая позволяет наблюдать за поведением обучающихся нового набора в неформальной обстановке, тестирование, анкетирование на выявление отношения обучающихся к своему здоровью, проводятся рейды по месту жительства обучающихся первых курсов.

Информационная, просветительская, воспитательная работа осуществляется в комплексе с профилактической при активном участии классных руководителей, мастеров производственного обучения, педагогов дополнительного образования, родителей, ДНД из числа преподавателей и обучающихся колледжа, ОМОД, волонтеров, которые проводят социологические опросы, акции, участвуют в подготовке и проведении массовых мероприятий.

Для воспитания культуры здоровья используются следующие формы работы: классные часы на темы: «Умей сказать нет», «Сделай свой выбор», «Наше здоровье — в наших руках», «Цена человеческой жизни», «Береги здоровье смолоду», «Скажи мне, кто твой друг», конкурс газет «Отдай спорту время — получи здоровье», круглые столы, дискуссии «Правда и мифы о наркотиках», акции «Красная ленточка», «Письмо равнодушному человеку», «Подари себе праздник или Счастливого Нового года!», видеолектории, брейн-ринги, конкурсы электронных презентаций, экскурсии в православные храмы, мечеть, следственный изолятор, встречи с представите-

лями различных религиозных конфессий, психологические тренинги, направленные на формирование умения противостоять негативному влиянию окружающих. Пропаганда здорового образа жизни посвящается ежегодный фестиваль агитбригад «Радуга жизни». Агитбригада колледжа неоднократно становилась победителем и призером городского конкурса творческих работ детей и молодежи «Будем жить!».

Тема пропаганды здорового образа жизни прослеживается в научно-исследовательских работах обучающихся — победителей и призеров областной научно-практической конференции «Ступени в будущее» в секции «Здоровый образ жизни».

Одним из эффективных элементов воспитательной работы по формированию здорового образа жизни является общение в интерактивных группах. Такое общение в большей степени включает коммуникацию равных, а не общение между молодежью и инструктором. Учитывая это, педагогом-психологом колледжа разработана и успешно внедряется программа «Сделай свой выбор», основными формами реализации которой являются ролевые игры, мозговой штурм, тренинги, групповые дискуссии.

Большое внимание уделяется сохранению и укреплению физического здоровья обучающихся. Колледж обладает необходимой материальной базой и высококвалифицированными педагогическими кадрами. В распоряжении обучающихся 5 спортивных залов, тренажерный зал, 2 лицензированных медпункта, 3 спортивных площадки, работают 15 спортивных секций: лыж, волейбола, баскетбола, плавания, легкой атлетики, аэробики, спортивной гимнастики, настольного тенниса, шахмат, атлетической гимнастики, полиатлона. Для обучающихся с ослабленным здоровьем организована работа групп здоровья.

Команда колледжа является многократным победителем городских соревнований по различным видам спорта, легкоатлетических эстафет на призы Губернатора Пензенской области, городской и областной спарта-

киады допризывной молодежи, пятикратным победителем областной спартакиады среди обучающихся учреждений среднего профессионального образования, областного смотра физической подготовленности учащейся молодежи и с 2009 года представляет Пензенскую область на Всероссийском смотре в Анапе.

Положительный пример обучающимся показывают преподаватели и сотрудники колледжа — четырехкратные победители областной спартакиады по программе «Здоровье» среди сотрудников учреждений начального и среднего профессионального образования.

Самым серьезным и проблемным направлением в воспитательной работе колледжа была и остается профилактика аддиктивного поведения.

Отработан алгоритм работы с обучающимися, склонными к зависимостям:

1. Первичная диагностика обучающихся нового набора;
2. Формирование и исследование банка данных обучающихся, склонных к зависимостям;
3. Разработка «портрета» зависимостей несовершеннолетних в колледже;
4. Исследование источников информации о несовершеннолетних, склонных к зависимостям;
5. Разработка схем организации контактов с обучающимися, их родителями или законными представителями;
6. Консультирование;
7. Разработка и реализация программ профилактической работы;
8. Диагностика результатов работы.

Предметом особого внимания в колледже является организация разумной занятости обучающихся во внеурочное время. В колледже работают клубы «Познай себя», «Зажигай!», «Хозяюшка», «Леди», вокальная студия «Поющие сердца», кружки хореографии и декоративно-прикладного творчества, вязания, театр моды «Креатив», педагогический отряд «Надежда», военно-патриотический клуб «Снайпер». Ведется мониторинг занятости обучающихся.

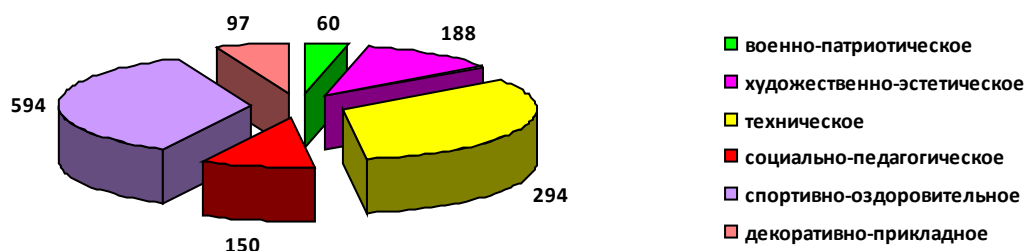


Рис. 1. Количество обучающихся, занятых в кружках и секциях (по направлениям)

Организована служба трудоустройства выпускников, основным назначением которой является помощь в поиске работы, профессиональной адаптации и профессиональном становлении молодого специалиста.

По результатам проводимой работы вносятся изменения в программы, корректируется банк данных обучающихся группы риска, в том числе, склонных к зависимостям, меняются и совершенствуются формы воспитательной работы.

Литература:

1. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения учебное пособие для вузов. — М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрант-М», 2001.
2. Козлова Н. В., Тимонина Т. А., Картавых Н. Е. Роль педагогической диагностики в формировании компетентности здоровьесбережения обучающихся в профессиональном образовании: методическое пособие. — Пенза, 2009.
3. Кулинич Г. Г. Вредные привычки: профилактика зависимостей: 8–11 классы. — М.: ВАКО, 2008.

Формирование коммуникативных умений у студентов в образовательном процессе

Зотова Ирина Валерьевна, преподаватель
Волгоградский профессионально-технический колледж

Рассматривается сущность проектной деятельности, как одного из способов стимулирования личностного роста и социального становления человека. Анализируется принцип и условия организации проектной деятельности при работе со студентами.

Ключевые слова: проектная деятельность, субъектность, коммуникативные умения.

И нновационные процессы в образовании, включая создание педагогических теорий, образовательных стандартов и нормативных документов, программ модернизации, не будут эффективными, если с решением всех проблем не рассматривать и решать проблемы личности, ее самоопределения, ценностных ориентиров, смыслов. И хотя в настоящее время российская система образования характеризуется ориентацией на личность, субъектность, субъективность, по-настоящему уклон на личностные стороны развития субъекта образования, не является специальным предметом рассмотрения. ФГОС и стандарты выступают первостепенным показателем всего образовательного процесса.

Но, несмотря на это работа в данном направлении ведется. Усиление личностного потенциала образования рассматривается на современном этапе как одно из базовых направлений в системе образования. Одно из основных современных назначений образования — помочь каждой личности найти себя в этом мире и научиться с этим миром безопасно и эффективно взаимодействовать. Для решения названной проблемы обучающемуся необходимо приобрести знания, освоить определенные способы действий,

Здоровье молодого поколения — это дальнейшее развитие, социальная и экономическая мощь нашего государства, достойная старость каждого из нас. Обеспечить будущее специалисту, в том числе за счет ценностного отношения к здоровью и овладения им основами здорового образа жизни применительно к требованиям профессиональной деятельности — одна из важнейших задач колледжа.

стили поведения, обеспечивающие более глубокое развитие тех способностей и задатков, которые заложены у учащихся самой природой [3, с. 25]. В связи с этим, мы считаем необходимым формирование коммуникативных умений и на уроках математики. Так как любой предмет не только дает определенные знания студенту, но и развивает его как личность, затрагивает его субъектность. Среди современных методов обучения развитию коммуникативных умений и навыков в наибольшей степени способствует проектная деятельность. В процессе работы над проектами формируются следующие умения и навыки:

— сотрудничества (умения коллективного планирования, взаимодействия с другими членами группы, взаимопомощи, умение находить и исправлять ошибки в работе других);

— коммуникации (организация и взаимодействие со взрослыми: формулировка вопросов, ведение диалога, участие в дискуссии, отстаивание своей точки зрения или поиск компромисса);

— презентации (навык выступления, монолога, умение уверенно держать себя, отвечать на неожиданные вопросы без дополнительной подготовки и т. п.) [5, с. 14].

Наконец, немаловажно то, что в процессе подобной деятельности у обучающихся появляется чувство коллективизма, переживание общей радости. Ведь для учащихся особенно важна эмоциональная привлекательность умений, они с удовольствием применяют в дальнейшем те действия и приемы учебной деятельности, которые вызвали у них радостные переживания, эмоционально положительно окрасили учебный процесс [1, с. 36].

Выполнение проекта предполагает наличие у автора определенных первоначальных знаний, умений и навыков. Например, не имея предметных знаний по теме проекта, он должен иметь доступ к источнику этих знаний; не имея навыка работы в библиотеке или пользования Интернетом, он должен не только получить помощь в этой части своей работы, но и научиться делать это самостоятельно, и так далее [2, с. 41].

Учебный проект с точки зрения учащегося — это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат; это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися в виде цели и задачи, когда результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет важное прикладное значение и, что весьма важно, интересен и значим для самих открывателей.

Учебный проект с точки зрения учителя — это дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.

В этом заключается смысл работы над проектом: знания, умения и навыки, приобретаемые осознанно в ходе работы над личностно значимой проблемой, быстро присваиваются и закрепляются студентом, превращаются в его активный запас академических знаний и практического опыта и в дальнейшем легко переносятся на другие виды работы [3, с. 28].

Главные цели введения метода проектов:

- показать умения отдельного ученика или группы обучающихся использовать приобретенный на уроках исследовательский опыт;
- реализовать свой интерес к предмету; приумножить знания и донести приобретенные знания своим одноклассникам;
- продемонстрировать уровень обученности; совершенствовать свое умение участвовать в коллективных формах общения;
- подняться на более высокую ступень обученности, образованности, развития, социальной зрелости.

Организуя работу над проектом важно **соблюсти несколько условий:**

1) Тематика проектов должна быть известна заранее. Учащиеся должны быть ориентированы на сопоставление и сравнение некоторых фактов. Желательно чтобы ученик или группа выбрала тему самостоятельно.

2) Проблема, предлагаемая ученикам, формулируется так, чтобы ориентировать учеников на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации.

3) Необходимо вовлечь в работу над проектом как можно больше учеников класса, предложив каждому задание с учетом уровня его подготовки.

В зависимости от поставленной цели, задач и способов выполнения, проекты делятся на несколько типов:

Практико-ориентированный проект. Цель проекта — решение практических задач, поставленных заказчиком проекта. Проектным продуктом могут стать учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации и т.п. Такой продукт имеет реальные потребительские свойства — он способен удовлетворить насущную потребность конкретного заказчика, класса, школы и др.

Исследовательский проект. Цель проекта — доказательство или опровержение какой-либо гипотезы. Проект выполняется по аналогии с научным исследованием: обязательное обоснование актуальности исследуемой проблемы, выдвижение гипотезы, осуществление эксперимента, проверка различных версий, анализ, обобщение и обнародование результатов. Проектным продуктом в данном случае является результат исследования, оформленный установленным способом.

Информационный проект. Цель проекта — сбор информации о каком-либо объекте или явлении для предоставления ее заказчику для дальнейшего использования по его усмотрению. Проектным продуктом могут стать оформленные оговоренным с заказчиком способом статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу и пр. Результаты информационных проектов могут использоваться в качестве дидактического материала к урокам, могут быть опубликованы в школьной газете или выложены в Интернете.

Творческий проект. Цель проекта — привлечение интереса публики к проблеме проекта. Данный проект характеризуется свободным творческим подходом к трактовке проблемы, к ходу работы и к презентации результатов. Результатом проекта, проектным продуктом могут стать произведения литературы, изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы.

Игровой или ролевой проект. Цель — представление публике опыта участия в решении проблемы проекта. Проектным продуктом, как правило, является мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и тому подобное). При этом автор проекта выступает в какой-либо роли (организатор действия, ведущий, режиссер-постановщик, судья, литературный персонаж) [4, с. 43].

Заранее планируя, какой будет доминирующая деятельность, учитель может направленно воздействовать на самостоятельное, активное приобретение учащимся знаний, на формирование необходимых для него умений и навыков [5, с. 36].

Говоря о проектной деятельности учащихся, нельзя не остановиться на такой форме работы как, организация научного общества учащихся.

Научное общество учащихся (НОУ) является самостоятельным формированием, которое объединяет учащихся, способных к научному поиску, заинтересованных в повышении своего интеллектуального и культурного уровня, стремящихся к углублению знаний как по отдельным предметам, так и в области современных научных знаний.

Думаю, привлекать детей к работе в НОУ нужно раньше, с 5 или 6 класса, чтобы уже в таком перспективном возрасте, когда глаза еще распахнуты, силен интерес ко всему, начинать реализовывать следующие цели:

— расширение кругозора учащихся в области достижений отечественной и зарубежной науки (обязательным считаю возвращение к историческим именам);

— выявление наиболее одаренных учащихся в разных областях науки и развитие их творческих способностей;

— активное включение учащихся школы в процесс самообразования и саморазвития.

Появление компетентного образования — это ответ на вызовы общества, его главная идея — это обеспечение органичной связи образовательного учреждения с жизнью, обучение учащихся еще в стенах школы способности «эффективно действовать за пределами учебных ситуаций и сюжетов» (В.А. Болотов, В.В. Сериков), решать жизненно-ориентированные проблемы. Именно этому будут учить учителя 21 века учеников 21 века. Наша задача не предвидеть будущее, а творить его уже сегодня, ведь будущее всегда заложено в настоящем!

Литература:

1. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. — М.: Просвещение, 2009.
2. О развитии ключевых компетенций у учащихся при решении задач // Математика в школе. — 2010. — № 5. — С. 28—32.
3. О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования: доклад Росс. Академии образования (Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова // Педагогика. — 2010. — № 10.
4. Громыко Н. В. «Метапредмет «Знание». — М., 2010. — 540 с.
5. Гузова Л. П. Развитие профессиональной культуры учителя — фактор успешной работы/Л. П. Гузова //Методист. — 2011. — № 2. — С. 34—37.

Профессиональное образование как достояние личности

Исмаилова Зухра Карабаевна, доктор педагогических наук, профессор;

Мукумова Дилрабо Инатовна, старший преподаватель;

Эгамбердиев Азиз Абдувохид угли, студент

Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Профессиональная деятельность современного квалифицированного специалиста характеризуется сочетанием приемов высокоорганизованного и высококвалифицированного труда, тесным образом связанных с глубокими профессиональными знаниями и широкой интеллектуальной деятельностью, изобретательством и рационализаторством, активным участием в управлении и совершенствовании производства.

Личностно-развивающее профессиональное образование ориентируется на формирование нового типа работника, для которого потребности в творчестве, самообразовании и саморазвитии, в переходе от функционально-ролевого, частичного существования «на службе» к целостной жизнедеятельности личности в профес-

сиональной сфере приобретает если не доминирующий, то безусловно, значимый характер.

Для профессионального развития личности будущего специалиста необходимы следующие условия.

Создание в учреждениях профессионального образования благоприятной демократической среды для реализации свободы и прав личности с целью ее развития. При этом важны равноправие и взаимная заинтересованность в развитии всех субъектов образовательного процесса — студентов, преподавателей, управленческого и учебно-вспомогательного персонала; активизация и расширение взаимодействия этих субъектов в разных сферах жизнедеятельности (неформальное общение, спорт, искусство и др.); открытость учебного заведения

производственным, научным, общественным связям с другими субъектами в культурной, экономической, научной и иных сферах.

Акцентирование внимания на развитии профессионально важных качеств личности требует: учитывать личностные особенности, начиная с отбора абитуриентов и заканчивая выпуском специалистов; в образовательном стандарте наличие не только определенных знаний и умений выпускников, но и профессионально важных черт личности; регулярной и оперативной диагностики и самодиагностики, выполняющих роль обратной связи в процессе развития личности; включения (в образовательный процесс) специально организованного тренинга профессионально важных качеств личности.

Актуализация личностного саморазвития — это воспитание самостоятельности обучающихся (в стратегически важных видах жизнедеятельности, включая целеполагание и планирование); саморазвитие личности, т. е. активное совершенствование своих личностных особенностей обучаемым, среди которых первостепенное значение имеет потребностно-мотивационная сфера, способность к творческой деятельности, рефлексивные способности.

Вовлеченность в учебный процесс не только памяти, внимания и усидчивости, но и высших способностей понимания, воображения, мышления, проектирования и др. для осуществления всего этого профессиональное образование должно быть в большей степени, чем сегодня, направлено на развитие творческих способностей и опыта профессионально-творческой деятельности обучающихся, помогать им активно овладевать принципами и умениями отбора, хранения и использования необходимой информации, умение генерировать идеи, дискутировать, предпринимать «мозговой штурм» и др; успешная реализация всех этих возможностей профессионального становления личности во многом определяется качеством содержания профессионального образования, основанном на принципах интеллектуализации, гуманитаризации и фундаментализации этого образования.

Главное отличие усугублений и технологий, используемых в профессиональном воспитании — их твердая ориентированность на личность будущего специалиста, на раз-

витие его профессионально и специально ценных качеств, его творческой и социальной активности. Личностно ориентированные технологии означают персонализацию педагогического взаимодействия, которая требует адекватного включения личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков) в этот процесс. Личностно ориентированные технологии в значительной степени связаны с реализацией принципа профессионально-этической взаимответственности.

Использование усугублений и технологий профессионального воспитания должно обеспечивать приоритетное развитие субъектных свойств будущих специалистов, пробуждать в них стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию, обогащению своего нравственно-эстетического опыта. В центре таких усугублений и технологий должна находиться личность студента, его творческая и профессиональная индивидуальность. Для студента, для его мощного духовного роста, утверждения в нем истинно человеческих качеств, для его максимальной самореализации и самостоятельной профессиональной деятельности и строится вся учебно-воспитательная работа учебного заведения.

Общество ждет высокой сознательности от специалиста-профессионала. В общественных представлениях личность студента, его действия и поступки ассоциируются с высоким духовным смыслом и целесообразностью, с позитивным нравственно-эстетическим отношением к окружающей действительности к людям, к себе. Учитывая эти общественные ожидания, важно создать такие условия жизни студентов, в которых будущие специалисты не ощутили бы внешнего давления на них, не испытывали дискомфорта от одной только мысли, что они выполняют чью-то волю. Не случайно Н.А. Добролюбов подчеркивал, что не того можно назвать человеком истинно нравственным, кто только терпит над собой веления долга, как какое-то тяжелое иго, как нравственные вериги, а того, кто стремится соединить требования долга с потребностями внутреннего существа своего, то старается переработать их в свою плоть и кровь внутренним процессом самосознания и саморазвития, чтобы они не только сделались инстинктивно необходимыми, но и доставляли внутреннее наслаждение.

Значение педагогической технологии для будущих учителей профессионального образования

Исмаилова Зухра Карабаевна, доктор педагогических наук, профессор;
Химматалиев Дустаназар Омонович, кандидат педагогических наук;
Джураева Гулбахор Абдувахобовна, студент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Сегодня в педагогической и психологической литературе часто встречается понятие «технология», пришедшее к нам вместе с развитием компьютерной техники и вне-

дрением новых компьютерных технологий. В науке появилось специальное направление — педагогическая технология. Это направление зародилось в 60-е годы XX века

в США, Англии и в настоящее время распространилось практически во всех странах мира, в том числе и у нас в Узбекистане. Основная цель педагогической технологии — повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение учащимися запланированных результатов обучения.

Технологические понятия до 70-х гг. прошлого века почти не использовались в отечественной педагогике и дидактике. Представителей традиционной дидактики и педагогики пугал производственный термин «технология» при рассмотрении сущности таких творческих и психологических процессов, как обучение и воспитание, поскольку само понятие «технология» исторически возникло в связи с техническим процессом.

Понятие «педагогическая технология» получает в последнее время все более широкое распространение в теории обучения. Именно в этом смысле термин «технология» и его вариации («технология обучения», «образовательные технологии», «технологии в обучении», «технологии в образовании») стали использоваться в педагогической литературе и получили, как отмечают исследователи, более 300 формулировок в зависимости от того, как авторы представляют структуру и составляющие образовательно-технологического процесса.

Наряду с традиционными формами обучения в последнее время широко используются и нетрадиционные или нестандартные. К ним можно отнести так называемые уроки-имитации, которые были проведены в этом семестре в нашей потоковой группе. Цель данных уроков было: поднять интерес учащихся к учебе и к труду и, тем самым, повысить эффективность обучения. Данные нетрадиционные уроки по объему и содержанию рассматриваемого на них материала нередко выходили за рамки школьной программы и предполагали творческий подход со стороны учащихся.

Время подготовки может занимать от нескольких дней до месяца. Это зависит от:

- выбранной формы;
- целей урока;
- умелого распределения обязанностей между учителем и учащимися.

Самым важным элементом подготовки к уроку был выбор темы. Каждый магистрант мог выбрать ту тему, которая была ему ближе всего: либо по специальности, либо по различным областям человеческих знаний. Были выбраны такие темы как: «Эвтантизм», «Безработица», «Наука графология», «Мотивация» и другие.

После выбора темы урока важным аспектом является выбор типа урока. Нетрадиционные формы применимы ко всем типам урока. Более интересной является проблема влияния типа урока на выбор конкретной нетрадиционной формы. Были выбраны следующие типы уроков: мозговая атака, пресс-конференция, брифинг, урок-диспут и другие.

Организация урока включала в себя:

- написание сценария урока (с указанием конкретных целей);

— подбор заданий и критериев их оценки, методов урока и средств обучения;

— разработка критериев оценки деятельности учащихся.

Разработка сценария урока

Придумывание сценария, пожалуй, самый ответственный и трудный этап при подготовке нетрадиционного урока. Его могут писать

- учитель (группа учителей);
- учитель совместно с группой учащихся,
- учитель совместно с учащимся.

В нашем случае, разработка сценария осуществлялась нами совместно с нашим преподавателем. Она давала нам ценные советы, консультировала по различным вопросам.

Сценарий должен был отражать следующие моменты:

- подробный план урока (с указанием целей урока);
- инструкции по проведению каждого этапа урока;
- подборку заданий, вопросов, упражнений, задач и т. п. с решениями и критерии их оценки;
- критерии оценки деятельности учащихся;
- вопросы для анализа урока.

Подбор заданий

Подбор заданий для нетрадиционного урока (если выбранная форма урока предусматривала их выполнение) учащийся производил самостоятельно. Но необходимые требования к задачам, практическим и творческим заданиям и упражнениям были установлены преподавателем.

Задания были непосредственно связаны с изученной темой, способствовали усвоению, закреплению, совершенствованию полученных при ее изучении умений и навыков.

Задания были как индивидуального, так и группового характера.

Методика оценки на уроке

Критерии оценки работы учащихся разрабатывались учителем вместе с учениками.

Критерии оценки были различны при разных видах работы, формах учебной работы. Выставляли оценку сами магистранты.

Оценки выставлялись:

- по ходу урока (например, после доклада учащегося);
- в конце урока (если оценивается устная работа);
- после урока (в случае, когда необходимо оценить письменную работу).

Также критерии оценки зависели от того, была ли она устной и письменной. Скажем, при устном ответе обязательно оценивается речь, логика, умение формулировать проблему и другое, а при письменном ответе основное внимание обращается на правильность решения и оформление задачи.

Заключительным этапом проведения нетрадиционного урока являлся его анализ. Анализ — это оценка прошедшего урока, ответы на вопросы: что получилось, а что нет; в чем причины неудач, оценка всей проделанной работы; взгляд «назад», помогающий делать выводы на будущее.

После проведения урока-имитации каждый магистрант мог высказать свои впечатления, пожелания, замечания и так далее. Помимо этого для анализа, перед началом урока-имитации, были выбраны эксперты, которые письменно изложили свое мнение по поводу урока и магистранта, который его проводил. Также анализ был произведен со стороны преподавателя, который также высказывал свое мнение об ошибках и о понравившихся ему моментах урока-имитации.

Немаловажно, что все участники нетрадиционного урока имеют равные права и возможности принять в нем самое активное участие, проявить собственную инициативу.

Нетрадиционные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Эта попытка повышения эффективности обучения, возможность свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов обучения.

Для учащихся нетрадиционный урок — переход в иное психологическое состояние, это другой стиль общения, положительные эмоции, ощущение себя в новом качестве

(а значит, новые обязанности и ответственность); такой урок — это возможность развивать свои творческие способности и личностные качества, оценить роль знаний и увидеть их применение на практике, ощутить взаимосвязь разных наук; это самостоятельность и совсем другое отношение к своему труду.

Для учителя нетрадиционный урок, с одной стороны, — возможность лучше узнать и понять учеников, оценить их индивидуальные особенности, решить внутренние проблемы (например, общения); с другой стороны, это возможность для самореализации, творческого подхода к работе, осуществления собственных идей.

На наш взгляд самой главной целью проведения данного урока-имитации было то, что будущие специалисты (учители профессионального образования) могли почувствовать себя на месте учителя. Ощутить психологическое состояние. Также они имели возможность попрактиковаться в педагогической деятельности, что очень важно, учитывая что многие в дальнейшем собираются поступать в докторантуру, чтобы стать профессиональными преподавателями.

Продуктивность моделирования профессионально-педагогических кейсов будущими педагогами по ФК в условиях непрерывного профессионального образования

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Зубанов Владимир Петрович, кандидат биологических наук, доцент
Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Горбунова Ирина Анатольевна, педагог
Новокузнецкое училище (техникум) олимпийского резерва (г. Новокузнецк)

Непрерывность современного профессионального образования иллюстрирует истинную природу ноосферного, антропологически обусловленного мышления личности, включенной в процесс осознания, детерминации и продуцирования благ и ценностей личной практики и общения, групповых и коллективных отношений, а также преобразования социальных и социально-профессиональных отношений и ресурсов, средств и продуктов жизнедеятельности.

Одним из средств доказательства продуктивной профессионально-педагогической деятельности является самостоятельно продуцированный профессионально-педагогический кейс, иллюстрирующий, например, у педагога по ФК в структуре наполнения различных направлений (1) спорт; 2) учеба, наука; 3) педагогическая практика, деятельность и мастерство) возможность и результат (уровень) личностного и профессионального становления и самореализации.

Под профессионально-педагогическим кейсом понимают в широком смысле совокупность достижений педа-

гога в различных направлениях профессионально-педагогической деятельности и их подтверждения различными грамотами, сертификатами, медалями, кубками, листами, дипломами, номинированными премиями и ГРАНТ-ами и пр., визуализация системного представления которых выполнена в программах демонстрации или презентации данных, оптимально сочетающих способы и возможность создания и просмотра, сохранения и изменения, модификацию и ретрансляцию того или иного педагогически обусловленного ресурса и накопления мультисредовой практики обобщения и уточнения, расширения и апробации педагогических и профессионально-педагогических инноваций.

Примерами продуцированных профессионально-педагогических кейсов могут выступать профессионально-педагогические кейсы студентов Кузбасской государственной педагогической академии и Новокузнецкого училища олимпийского резерва, иллюстрирующих возможности профессиональной деятельности, личностного становления и своевременного использования программ-

но-педагогического обеспечения в такого рода деятельности [1, 5, 6]. Профессионально-педагогический кейс (ППК) студента-педагога по ФК составляется по итогам социально-педагогического взаимодействия за весь период обучения в Кузбасской государственной педагогической академии, а в Новокузнецком училище олимпийского резерва — по итогам изучения педагогики. Необходимо понимать важность продуцирования и оценки ППК в структуре подготовки личности к профессионально-педагогической деятельности, так функционально-педагогические особенности ППК (создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога), могут быть при объективной оценке — стимулом к дальнейшему профессионально-педагогическому росту или фактором некоторой деструкции при непринятии норм культуры и этики, прав и обязанностей, нарушения законодательства в области получения образования, оказания образовательных и медицинских услуг и пр., решения задач по оказанию социальной помощи и педагогической поддержки личности, попавшей в трудные социальные условия жизни и т.д. Данная особенность имеет место быть в любых образовательных и другого рода деятельности учреждениях [7]. Несомненно — практика верификации и объективной оценки результатов труда всё ставит на свои места, но длительный эволюционный процесс деления на своих и чужих — например, персонажи сказок «Золушка», «Морозко», «Дюймовочка» и пр., иллюстрируют явление распределения благ и их переоценки через определенные события и продукты деятельности. Такой опыт описан в практике и высшей школы, и аспирантуры, и докторантуры — состоятельность идей объективизации продуктов жизнедеятельности попрекается и деформируется — отсюда и множество асоциальных последствий. Нет уникальнее средства сравнения и верификации способа и процесса распределения благ и ценностей, как устойчивое, нравственное становление личности и продуцирование собственных (личных), а не заимствованных и купленных, ворованных или фальсифицированных творений. Исключение представляет собой лишь медицинская этика, не позволяющая говорить тяжело больным об их состоянии здоровья. Итак, в профессионально-педагогическом кейсе студентам педагогам по физической культуре рекомендовано [1, 6] отражать: — свои достижения в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия); — самоанализ деятельности (рефлексия) за 5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику; — планы на будущую профессионально-

педагогическую деятельность (где планирует студент работать).

Профессионально-педагогический кейс является одной из обязательных составляющих содержания заданий педагогической практики студентов V курса (специалитет), для бакалавров итог представляется после IV, а не после V курса обучения в Кузбасской государственной педагогической академии (продуктивность такого рода деятельности объективна, но не всегда, к сожалению, из-за соревнований можно собрать результаты деятельности студентов-педагогов по ФК сразу после прохождения педагогической практики, т.к. индивидуальный учебный план и гибкий график прохождения педагогической практики создают сложности в подведении итогов будущей педагогической деятельности студентов сразу после ее нормативного прохождения, и только к маю на пятом курсе можно объективно отследить и проанализировать всю генеральную совокупность моделированных ППК студентов-педагогов по ФК), а профессионально-педагогический кейс студента-педагога, обучающегося в Новокузнецком училище олимпийского резерва, представляет собой рефлексия и объективную, верифицированную самодетерминацию профессионально-педагогической и досуговой деятельности за период обучения в училище олимпийского резерва (I—III курсы), где осуществляется средне-профессиональная подготовка будущих педагогов по ФК к реализации идей непрерывного профессионально-педагогического образования, сводимого к модели «образование через всю жизнь», обеспечивающей всесторонне развитие личности и педагога, и его воспитанника (обучающегося, студента, слушателя, аспиранта, докторанта и пр.) на протяжении всей жизнедеятельности, в том числе и продолжения получения высшего профессионально-педагогического образования в Кузбасской государственной педагогической академии.

ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЕЙСА [1] — наглядное, структурно-содержательное, объективное, субъектно ориентированное отражение результатов деятельности и общения студента-педагога или педагога-профессионала, объективно раскрывающего результаты и перспективы профессионально-педагогической и социально-педагогической работы, характерно доказывающей в доступном, прямом и косвенном видах состоятельность моделей социализации и саморазвития, самосовершенствования и самореализации, осуществляемых в микро-, мезо-, макромасштабах планирования и организации рефлексии и верификации продуктов жизнедеятельности педагога по ФК.

Опыт сбора моделированных ППК в Кузбасской государственной педагогической академии и Новокузнецком училище (техникуме) олимпийского резерва проходит через заочную, студенческую научно-практическую конференцию, являющуюся итогом изучения предмета или прохождения педагогической практики, или обучения в целом.

Таблица 1

Уровни моделирования профессионально-педагогических презентаций студентами-педагогами по ФК 1 курса
(RP-технологии педагогического взаимодействия)

Уровень моделирования ППП	2007/2008 уч. год		2008/2009 уч. год		2012/2013 уч. год		2013/2014 уч. год	
	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %
Высокий уровень	30	40,6	36	52,9	29	72,5	27	90
Средний уровень	44	59,4	32	47,1	11	27,5	3	10
Допустимый уровень	0	0	0	0	0	0	0	0
Низкий уровень	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 2

Уровни моделирования профессионально-педагогических презентаций студентами-педагогами по ФК 1 курса
(сравнительный анализ использования технологий пед. взаимодействия, фасилитирующих продуцирование педагогических средств и инноваций)

Уровень моделирования ППП	2012/2013 уч. год		2013/2014 уч. год (PR-технология педагогического взаимодействия)		2012/2013 уч. год (технология системно-пед. моделирования)	
	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %	Абс. рез., чел.	Отн. рез., %
Высокий уровень	29	72,5	38	74,5	47	92,2
Средний уровень	11	27,5	13	25,5	4	7,8
Допустимый уровень	0	0	0	0	0	0
Низкий уровень	0	0	0	0	0	0

За последние два учебных года — после выхода учебного пособия [1] — качество работ студентов повысилось как в Кузбасской государственной педагогической академии, так и в Новокузнецком училище (техникуме) олимпийского резерва. Кроме того, работа по RP-технологии педагогического взаимодействия и технологии системно-педагогического моделирования уже на первом курсе даёт свои результаты — первый уровень-срез о сформированности личности в структуре самовыражения, самодетерминации, наличия продуктов самосовершенствования и самореализации, выявляемых с использованием презентации «Я — профессионал».

Приведем в качестве доказательства данные двух таблиц (табл. 1 и табл. 2), иллюстрирующих возможность и качество моделирования презентаций будущими

педагогами по ФК на первом курсе. Такого рода анализ для 4 курса (бакалавриат) и 5 курса (специалитет) можно будет провести только в мае месяце, что качественно уже видно и в настоящий момент — результаты продуктивного самовыражения выше (по количеству и качеству выполненных работ), нежели в 2007/2008 и 2008/2009 уч. годах. Продуктивность моделирования и состоятельность педагогической практики — ресурс верификации и модификации разрабатываемых педагогических средств как в средней, так и в высшей школе. От вузов и системы переподготовки кадров зависит и качество начального и среднего образования, и возможности высшего профессионального образования, поставляющего своих выпускников в вузы, аспирантуры, докторантуры и пр.

Литература:

1. Горбунова И.А. Профессионально-педагогический кейс педагога по физической культуре: учеб. пособ./И.А. Горбунова, О.А. Козырева. — Кемерово: КРИПКиПРО, 2012. — 79 с. [+прил. на DVD].
2. Козырева О.А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических вузов/О.А. Козырева. — 2-е изд. доп. и перераб. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. — 121 с. [+прил. на DVD].

3. Козырева О. А. Моделирование как социально-педагогический феномен: курс занятий для учителей, педагогов средней и высшей школы, слушателей ИПК и ФПК, студентов и аспирантов/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2007. — 627 с. [+прил. на CD].
4. Козырева О. А. Теория обучения. Педагогические технологии: программа и контрольно-измерительные материалы: курс занятий для студ. пед. специальностей/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2007. — 359 с. [+прил. CD].
5. Козырева О. А. Управление образовательными системами: учеб. пособ. для студ. пед. вузов/О. А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. [+прил. на DVD].
6. Кундозерова Л. И. Педагогическая практика: программно-педагогическое обеспечение для студентов специальности 033100 — «ФК» (пед. компонент): учеб. пособ. для студ. спец. 033100-«ФК», квалификации — «педагог по ФК»/Л. И. Кундозерова, О. А. Козырева, Л. Ф. Михальцова. — Новокузнецк: КузГПА, 2008. — 65 с. [+прил. на CD].
7. Козырева О. А. Особенности моделирования в ресурсах культурологического подхода и условиях непрерывного профессионально-педагогического образования/О. А. Козырева // Культура и образование. — 2014. — № 1. — 12 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/01/1252>

Изучение иностранного языка в СПО

Лядашева Елена Дмитриевна, преподаватель;

Сальнова Анастасия Васильевна, студент

Самарский механико-технологический техникум

Если в конце XX века круг людей в стране, у которых была необходимость общаться на иностранных языках был достаточно узок, то в настоящее время ситуация изменилась. Коммуникационные и технологические преобразования в обществе вовлекли как в непосредственное, так и опосредованное общение довольно большое количество людей самых разных профессий, возрастов и интересов. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Несмотря на это людей знающих иностранный язык на рынке труда не хватает, особенно людей владеющих деловым иностранным языком, умеющих вести документацию делового характера.

Прежде всего, это связано с тем, что изучение иностранных языков требует больших усилий.

Речевая деятельность — явление сложное. Оно связано с понятиями языковой системы, речевого общения, речевого взаимодействия. Речевое взаимодействие — это воздействие людей друг на друга в целях побуждения к ответственным речевым или неречевым действиям. Нет взаимодействия, нет коммуникации.

Обучение иностранному языку в ССУЗ представлено как основной элемент системы профессионального образования РФ: начального, среднего, высшего и послевузовского.

Место данного курса в системе профессионального образования определяет его назначение — завершить формирование основ владения иностранным языком, начатое в средней общеобразовательной школе.

Основной целью дисциплины «Иностранный язык» в СПО является обучение практическому владению де-

ловым языком для активного применения в профессиональной деятельности.

Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно свободно пользоваться относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности. Практическое владение языком предполагает также умение самостоятельно работать со специальной литературой с целью получения профессиональной информации, оформлять деловую переписку, вести беседу, переговоры.

Иностранный язык рассматривается как средство общения и приобщение к опыту, в том числе профессиональному, других стран. Курс содержит большое количество страноведческой информации, необходимой для деловой поездки в немецкоязычную страну (городской транспорт, гостиница, пользование расписанием самолетов и поездов).

Необходимо обучить учащихся основам делового общения в устных и письменных формах в типичных ситуациях — знакомство, разговор по телефону, командировка в одну из немецкоязычных стран, заказ билета и номера в гостинице, в банке, в ресторане, знакомство с фирмой, ведение деловых переговоров, коммерческая корреспонденция (письмо, письмо-заказ, предложение, заказ, отзыв заказа, счет).

Дисциплине «Иностранный язык» отводится значительная роль в выполнении общеобразовательных и воспитательных задач, в повышении образовательного и культурного уровня личности студента и его дальнейшее развитие.

Большое значение в процессе обучения иностранному языку имеет применение ТСО (видео- и аудиотехники,

мультимедиа и др.). Это создает максимальную наглядность, повышает интерес и мотивацию обучения.

Образовательная ценность иностранного языка в средних специальных учебных заведениях, как учебного предмета проявляется в том, что учащиеся получают основные представления о строе данного языка, осознают закономерности и особенности, отличающие иностранный язык от родного. Их знания расширяются за счет сведений о географии, истории, литературе, искусстве, быте стран изучаемого языка.

Практические цели подразумевают формирование умений и навыков, пользование языком, как средством общения. Центральное место в учебно-воспитательном процессе занимает формирование умений использования информационного материала на иностранном языке в практике работы выпускника среднего специального учебного заведения. Практические цели могут быть реализованы в среднем специальном учебном заведении лишь в определенных пределах, то есть на строго ограниченном, отобранном для учебных целей языковом материале и тематике.

Важной предпосылкой обучения основам практического владения иностранным языком в средних специальных учебных заведениях является развитие у учащихся умений и навыков самостоятельной работы над языком.

Обучение иностранному языку складывается из овладения учащимися основными видами речевой деятельности: чтением, устной речью, аудированием и говорением. Письмо рассматривается только как средство обучения, способствующее развитию чтения и пониманию текстов, устной речи, а также усвоению языкового материала.

Ю.С. Маслов, говоря о неуклонном росте международных связей и все более массовых контактов между народами, приводящих к контактам языковым, выделяет распространение двуязычия и многоязычия среди населения и роль языков межнационального общения (английского, французского, испанского, русского и т.д.) [1, с. 194].

Взаимодействие языков оказывает влияние на структуру и словарь одного или многих из них. Языковые контакты обусловлены постоянно повторяющимися диалогами, постоянным общением между носителями разных языков, при котором используются оба языка либо одновременно обоими говорящими, либо порознь каждым из них. Соответственно при этом возможно либо активное владение двумя языками, либо пассивное понимание чужого языка.

Немаловажную роль в овладении иностранным языком играет профессиональная компетентность преподавателя. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает его личные возможности, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи, формулируемые им самим или администрацией. Для этого нужно знать педагогическую теорию, уметь и быть готовым применять её на практике.

Таким образом, под педагогической компетентностью преподавателя можно понимать единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Особые профессиональные и общественные функции преподавателя, необходимость быть всегда на виду самых беспристрастных судей — своих воспитанников, заинтересованных родителей, широкой общественности предъявляют повышенные требования к личности педагога, его моральному облику. Требования к преподавателю — это императивная система профессиональных качеств, определяющих успешность педагогической деятельности [2; с. 65].

Прежде всего, следует иметь в виду, что практическая педагогическая деятельность лишь на половину построена, на рациональной технологии. Другая половина её — искусство. Поэтому первое требование к профессиональному педагогу — наличие педагогических способностей — это качество личности, интегрировано выражающееся в склонностях к работе с обучающимися.

Обязательное для преподавателя качество — гуманизм, то есть отношение к растущему человеку как к высшей ценности на Земле, выражение этого отношения в конкретных делах и поступках. Гуманные отношения складываются из интереса к личности учащегося, из сочувствия обучающемуся, помощи ему, уважения его мнения. Учащиеся видят эти проявления и следуют им сначала неосознанно, постепенно приобретая опыт гуманного отношения к людям.

Преподаватель — это активная, творческая личность. Он не приемлет рутины и однообразия, поэтому всегда ищет и находит нечто новое, оригинальное. Творить, выдумывать — его обычное профессиональное состояние. Педагог выступает организатором повседневной жизни обучающихся.

Педагогическое руководство таким сложным организмом, как коллектив обучающихся, обязывает воспитателя быть изобретательным, сообразительным, настойчивым. Педагог — образец для подражания, побуждающий учащихся следовать за ним, равняться на близкий и доступный для подражания образец. Для преподавателя исключительно важно завоевать доверие.

Характерное для учителя качество — интеллигентность. Он всегда элегантен и опрятен. У него высоко развита критичность мышления, в тоже время он сдержан и уважает чужое мнение. Систематически работает над собой, занимается самообразованием. Будучи интеллигентной личностью, вбирает в себя лучшие образцы человеческой культуры и стремится передать их своим воспитанникам.

Неотъемлемое профессиональное качество преподавателя — справедливость. По роду своей деятельности педагог вынужден систематически оценивать знания, умения, поступки учащихся. Отсутствие справедливости — это отсутствие взаимопонимания, которое перерастает в барьер и даже глухую стену невосприимчивости и не-

понимания. Если ученики говорят о своём учителе, что он справедливый, то это высшая степень доверия к преподавателю со стороны его учеников. Ничто так не укрепляет нравственного авторитета педагога, как его умение быть объективным. Из тысяч ежегодно опрашиваемых студентов — первокурсников (вчерашних школьников) примерно 85 % стабильно отдают первое место справедливости. Требовательность занимает второе место. Третье — знание предмета.

Отдельно следует сказать о профессиональном такте педагога как особого рода умения строить свои отношения с обучающимися. Педагогический такт — это соблюдение чувства меры в общении с учащимися. Такт — это концентрированное выражение ума, чувства и общей культуры преподавателя. Сердцевиной педагогического такта выступает уважение к личности обучающегося. По-

нимание учеников предостерегает педагога от бестактных поступков, подсказывая ему выбор оптимальных средств для воздействия в конкретной ситуации [1; с. 84].

Научная увлечённость — обязательное качество преподавателя. Само по себе оно не может и не имеет непосредственного значения, но без него невозможен процесс нравственного воспитания. Научный интерес помогает педагогу формировать уважение к своему предмету, не терять научной культуры, видеть и учить видеть учащихся связь своей науки с общими процессами человеческого развития.

Личность современного преподавателя во многом определяется его эрудицией, высоким уровнем культуры. Эрудированный педагог должен быть и носителем высокой личной культуры. Хотим мы этого или нет, но преподаватель являет собой наглядный образец учащимся.

Литература:

1. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах. — М.: Педагогика, 1989.
2. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности. Калининград, 1996.
3. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. — М.: Высшая школа, 1998.

Создание ФГОС по дисциплине «Иностранный язык»

Муллаярова Эльза Радифовна, преподаватель иностранного языка первой квалификационной категории
ГБОУ СПО «Краевой политехнический колледж» (г. Чернушка, Пермский край)

Введение нового стандарта с сентября 2011 года обостряет необходимость разработки Фондов оценочных средств как основу для обеспечения реализации Основной профессиональной образовательной программы и оценивания качества подготовки выпускников в компетентностном формате.

Традиционный инструментарий образовательного процесса — лекции, семинарские и практические занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа, практики, квалификационные работы — преимущественно направлен на усвоение и закрепление знаний, приобретенных в результате изучения конкретных учебных курсов. Отсюда и приоритет таких процедур оценивания, как зачет и экзамен.

При всей проверенной временем надежности и полезности данных форм контроля, их нельзя признать вполне достаточными для оценки образовательных результатов в рамках компетентностного подхода (З, У, ПО, ОК и ПК).

В рамках ФГОС НПО/СПО оценивание образовательных результатов представляет собой совокупность взаимосвязанных видов деятельности и регламентированных процедур, посредством которых преподаватель или комиссия устанавливает степень соответствия достигнутых образовательных результатов обучающихся требованиям ФГОС.

Таким образом, предметом оценки выступают достигнутые обучающимися образовательные результаты: профессиональные и общие компетенции (итоговые результаты), знания, умения, опыт практической деятельности, субкомпетенции (промежуточные результаты). Целью оценки является установление соответствия имеющихся профессиональных и общих компетенций, субкомпетенций, а также умений, знаний, опыта практической деятельности обучающихся требованиям ФГОС.

Согласно пункту 7.1. ФГОС НПО/СПО, образовательные учреждения самостоятельно разрабатывают и утверждают ОПОП по профессии/специальности, которые включают в себя и оценочных средств.

Оценочные средства — фонд контрольных заданий, а также описаний форм и процедур, предназначенных для определения качества освоения обучающимся учебного материала — являются неотъемлемой частью ОПОП НПО/СПО. Разработка фонда оценочных средств начинается сразу же за разработкой ОПОП, составлением учебного плана и разработкой программ входящих в него дисциплин и модулей.

Согласно пункту 8.4. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ОПОП (текущая и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных

средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются и утверждаются ОУ.

Согласно нормативным документам выделяются следующие типы контроля успешности освоения ОПОП обучающимися и выпускником.

- А. Текущий контроль успеваемости.
- В. Промежуточная аттестация.
- С. Итоговая государственная аттестация.

В рамках каждого из типов контроля могут быть задействованы разные виды контроля.

К видам контроля можно отнести:

- устный опрос;
- письменные работы;
- контроль с помощью технических средств и информационных систем.

Требование измеримости в отношении компетенций как объекта контроля результатов обучения составляет на сегодняшний день трудность, как в теоретическом, так и в практическом плане, так как общепризнанные методы измерения компетенций в системе образования на сегодня отсутствуют. Тем не менее, задача оценивания компетенций в условиях реализации ФГОС СПО/НПО третьего поколения ставится вполне определенно, ее необходимо решать, прежде всего, создавая фонды оценочных средств ОУ.

Современная педагогика («педагогика компетенций»), не отрицая необходимости аналитического разделения при обучении, выступает за дальнейший синтетизм, объединение теории и практики, что достигается в процессе непосредственной профессиональной деятельности или ее игровой имитации.

Для оценки компетентностно-ориентированных результатов обучения обучающегося, в настоящее время разработаны некоторые новые методы:

- Стандартизированный
- Тесты
- Ситуационные тесты
- Модульно-рейтинговая
- Кейс-метод
- Портфолио
- Метод развивающейся кооперации
- Проектный.
- Деловая игра.

Существуют следующие способы оценки профессиональных компетенций:

1. Оценивается материальный или интеллектуальный продукт деятельности обучающегося. В данном контексте продукт рассматривается как вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, услуга, идея и т.д.), который может существовать независимо от создателя.

2. Оценивается процесс деятельности (когда результат деятельности не оформлен как продукт или принципиально важен сам процесс). При этом процесс деятельности

может происходить в реальных производственных условиях (профессиональная деятельность) или модельных условиях, максимально приближенных к реальным.

3. Оценивается и продукт, и процесс деятельности.

Алгоритм разработки ФОС по учебной дисциплине Я приведу на своем примере дисциплины «Иностранный язык»

Разработку содержания ФОС по УД целесообразно начинать с анализа и, в случае необходимости, корректировки и уточнения показателей оценки результата, приведенных в 4 разделе программы учебной дисциплины. Главным критерием корректности формулировки является измеримость показателя. Например, Результатом освоения дисциплины является формирование умений:

говорение

— вести диалог (диалог — расспрос, диалог — обмен мнениями/суждениями, диалог — побуждение к действию, этикетный диалог и их комбинации) в ситуациях официального и неофициального общения в бытовой, социокультурной и учебно-трудовой сферах, используя аргументацию, эмоционально-оценочные средства;

— рассказывать, рассуждать в связи с изученной тематикой, проблематикой прочитанных/прослушанных текстов; описывать события, излагать факты, делать сообщения;

— создавать словесный социокультурный портрет своей страны и страны/стран изучаемого языка на основе разнообразной страноведческой и культуроведческой информации;

аудирование

— понимать относительно полно (общий смысл) высказывания на изучаемом иностранном языке в различных ситуациях общения;

— понимать основное содержание аутентичных аудио- или видеотекстов познавательного характера на темы, предлагаемые в рамках курса, выборочно извлекать из них необходимую информацию;

— оценивать важность/новизну информации, определять свое отношение к ней;

чтение

— читать аутентичные тексты разных стилей (публицистические, художественные, научно-популярные и технические), используя основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое/поисковое) в зависимости от коммуникативной задачи;

письменная речь

— описывать явления, события, излагать факты в письме личного и делового характера;

— заполнять различные виды анкет, сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране/странах изучаемого языка;

— использовать приобретенные знания и умения в практической и профессиональной деятельности, повседневной жизни.

Планируемый знаниевый образовательный результат представляет собой единство предметного знания и уровня

его освоения, иными словами, содержит описание единицы содержания и того, что с ней необходимо сделать (воспроизвести, продемонстрировать понимание, применить, проанализировать, обобщить, оценить), чтобы показать, на каком уровне освоено данное содержание.

Далее необходимо определить формы контроля для текущего контроля и промежуточной аттестации. Например, формой контроля по теме «Зарождение бизнеса» являются расчетные задания, по теме «Что такое экономика?» — тестовые задания, по теме «Что такое бизнес?» — проектные задания, по теме «Экономика страны» — контрольная работа и т. д.).

Следует также разработать задания для текущего контроля и промежуточной аттестации, структуру заданий. Например, задание для текущего контроля «Зарождение бизнеса»:

Кратко опишите стадии производства хлеба и рыбных палочек, используя данные слова:

Bread

from wheat (corn — to harvest — to thresh — to grind —

flour — water — salt — yeast — dough — oven)

— Fish fingers

from fish

(trawler — fisherman — to catch — cod — to cut off — fins — bones — to shape breadcrumbs — to fry)

Эталон ответа:

Water, salt and yeast is mixed to make dough. Then dough is put into the oven.

Cod is caught by a fisherman on a trawler board. Fins and bones are cut off.

Minced fish is shaped, rolled in breadcrumbs and fried.

После чего необходимо заполнить остальные разделы ФОС по дисциплине.

ФГОС НПО/СПО нового поколения ориентированы на формирование у обучающихся компетенций — набора знаний, умений, навыков, моделей поведения и личностных качеств, которые позволят выпускнику стать конкурентоспособным на рынке труда и успешно профессионально реализовываться в широком спектре отраслей экономики и культуры.

Литература:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. Изд. 4-е стереотипное. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2003. — 128 с.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса. // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002.
3. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года. // Директор школы, № 1, 2002. С. 108–115.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. — М., 2000. — 352 с.
5. Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции [Текст]: сб. науч. тр. Вып. 4/Федер. агентство по образованию; Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Рос. акад. образования, Ур. отд-ние, 2006. — 571 с

Подготовка студентов педагогического колледжа к формированию и развитию гражданской идентичности младших школьников

Пахолко Ольга Дмитриевна, преподаватель

ГАОУ СПО «Карасукский педагогический колледж» (Новосибирская обл.)

На современном этапе необходимо решение задач формирования творческой, инициативной, социально-активной, граждански зрелой личности, способной к социализации, уважающей права и свободы личности, обладающей высокой нравственностью, проявляющей национальную терпимость, уважительное отношение к родному языку, традициям и культуре России. В рамках задачи формирования нового типа личности одной из наиболее актуальных проблем является проблема самоидентификации, построения системы своих идентичностей, с которыми он соотносит самого себя и которые субъективно являются основанием его внутреннего «я». Важное место среди них принадлежит гражданской идентичности.

Современному человеку не всегда удастся утвердить себя как гражданина общества и одновременно как личность, индивидуальность. Несмотря на то, что миры различных людей, озабоченных сохранением своей суверенности, расходятся между собой, человек не может жить без сотрудничества с другими людьми. «Человек должен иметь возможность отнести себя к какой-нибудь системе, которая направляла бы его жизнь и придавала ей смысл; в противном случае его переполняют сомнения, которые, в конечном счете, парализуют его способности, а значит, и жизнь» (Э. Фромм). Способность человека «жить» в большой мере обеспечивается его принадлежностью к обществу, гражданином которого он является.

В этой связи одной из важных социально-педагогических проблем является проблема формирования гражданской идентичности.

Проблема идентичности личности — сравнительно новая научная проблема. Анализ научной литературы, посвященной явлению идентичности, показывает, что в данной концепции (А. Ватерман, Фрейд, Э. Эриксон) основное внимание уделяется глубинным механизмам формирования идентичности как осознания автономности Я и связанным с этим переживаниям (страх утраты своего Я и др.), структура явления идентичности отражает как индивидуальность личности, так и ее ориентированность на социальное окружение (С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская и др.). У ученых пришедших к осознанию необходимости разработки понятия «гражданская идентичность», отсутствует единая точка зрения относительно понимания данного явления. В зависимости от того, как проблема гражданской идентичности вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения: гражданская идентичность рассматривается среди многих категорий (наряду с половой, возрастной, этнической, религиозной и другими идентичностями) и определяется как реализация базисных потребностей личности в принадлежности к группе (Т.В. Водолажская); оценивается в качестве политико-ориентированной категории, в содержании которой выделяются политико-правовая компетентность личности, политическая активность, гражданское участие, чувство гражданской общности (И.В. Конода); осмысливается как осознание принадлежности человека к общности граждан того или иного государства, имеющей для него значимый смысл (А.М. Кондаков); предстает как тождественность личности статусу гражданина, как оценка своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства (М.А. Юшип).

Проблема гражданской идентичности изучается, как правило, на социологическом уровне: изучаются тенденции поддержания межэтнической толерантности в контексте формирования национально-гражданских идентичностей у русских и титульных национальностей в республиках (С. В Рыжова); определяется содержание государственно-гражданской идентичности у студентов социально-гуманитарных направлений (Е.М. Арутюнова); выявляются особенности гражданской идентичности российской молодежи (Е.А. Гришина); формирование индивидуальной, личностной идентичности рассматривали З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, К.-Г. Юнг, в их работах затрагивались и проблемы идентичности людей, а также в трудах Х. Беккера, Дж. Дэвиса, С. Московичи, П. Приза, Дж. Тернера, Р. Тернера, Т. Триандиса, Г. Тэжфела, Э. Эриксона, согласно подходу, которых идентичность определяется посредством логических операций сравнения своей группы с другими группами по ряду значимых параметров.

В педагогической теории проблема формирования гражданской идентичности школьника практически не осмыслена, хотя вопросы, связанные с гражданским образованием и воспитанием, находятся в поле внимания.

Главная цель педагогической деятельности по развитию гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста — формировании основ российской гражданской идентичности, включающей чувства гордости за свою Родину и народ, за историю России, а также осознание своей этнической и национальной принадлежности. Указанная идентичность детерминирует процессы формирования ценностей гражданина многонационального российского общества, обеспечивает становление и закрепление гуманистических и демократических ценностных ориентаций.

Реализация этой цели в условиях развития современного общества не возможно без подготовки специалиста в профессиональной педагогической деятельности.

Изучение потребности современного общества в повышении качества образовательных услуг приводит к мнению, что необходимо кардинально изменить представление о подготовке будущих педагогов к работе в современной школе. Выпускники педагогического образовательного учреждения должны быть конкурентоспособны на рынке труда, готовыми к профессиональному росту.

Актуальность проблемы подготовки студентов педагогического колледжа к формированию и развитию гражданской идентичности младших школьников также обусловлена тем, что введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования требует поднять осуществление образовательного процесса на более высокий и качественно новый уровень, сделав неотъемлемой стороной образовательного процесса воспитание патриотизма, чувства долга, ответственности и дисциплины. Эта проблема становится тем актуальнее, чем острее проявляется индифферентное и негативное отношение детей и молодежи к таким понятиям, как чувство гордости за свою Родину, любовь к Родине, защита интересов государства.

Формирование гражданской идентичности учащихся начальной школы является так же весьма актуальной проблемой **педагогики** в связи с тем, что именно в этом возрасте происходит **осознание** ребенком себя как гражданина своей страны, закладываются основы **гражданственности**, причастности к судьбе своего государства, любви к Родине.

Гражданская идентичность реализуется посредством приобретения гражданской компетентности. Студентам необходимо глубоко осознавать, что в условиях роста социального разнообразия в стране перед системой образования все более рельефно выступают задачи обеспечения консолидации различных слоев гражданского общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур, формирование ценностей многонационального российского общества, быть готовыми к принятию общечело-

веческих ценностей. Педагог оценивает нормы, а дети под его началом усваивают их.

Успешная реализация задач по развитию гражданской идентичности подрастающего поколения в современных условиях во многом зависит от качества профессиональной подготовки педагога. Учитель, осуществляющий формирование гражданской идентичности, должен сам быть патриотом своей страны и малой Родины. Социальный заказ современному учителю заключается в том, чтобы воспитать в ребенке любовь и уважительное отношение к России, своему народу, родному языку, национальной культуре, национальным традициям и обычаям, к своей малой Родине.

Педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к развитию гражданской идентичности у младших школьников в образовательном процессе педагогического колледжа включают:

- развитие мотивации студентов педагогического колледжа к формированию гражданской идентичности у младших школьников по средствам информационных технологии на всех этапах образовательного процесса;

- выявление и использование потенциала учебных предметов в формировании готовности студентов педагогического колледжа к развитию гражданской идентичности младших школьников;

- вовлечение студентов педагогического колледжа в различные формы аудиторной и внеаудиторной деятельности, способствующие освоению, обобщению особенностей содержания и форм работы по формированию гражданской идентичности у младших школьников.

Гражданская идентичность выступает как осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл, основанное на признаке (качестве) гражданской общности, характеризующем ее как коллективного субъекта. Гражданская идентичность является компонентом социальной идентичности, то есть индивидуального знания о том, что «персона» принадлежит некоторой социальной группе вместе с эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства (Г. Тэджфел).

Функциями гражданской идентичности являются интеграция в единую общность; самореализация и самоактуализация личности в социально значимых и социально оцениваемых видах деятельности; функция, реализующая потребность в принадлежности к группе. Чувство «Мы», объединяющее человека с общностью, позволяет преодолеть страх и тревогу и обеспечивает уверенность и стабильность личности в изменяющихся социальных условиях, фиксирует единство интересов индивида с данной социальной общностью, позволяет оказывать влияние на гражданское сообщество, которое проявляется в политической и гражданской активности личности.

Модель структуры формирования гражданской идентичности студента, включает следующие компоненты:

- когнитивный (познавательный) — предполагающий знание ими о власти, правовой основе организации обще-

ства, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентация в их функциях и целях, отражает теоретическую готовность студента к формированию гражданской идентичности младших школьников;

- эмоционально-оценочный (коннотативный) — предполагающий рефлексивность знаний и представлений, наличие собственного отношения к общественно-политическим событиям, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения и суждения;

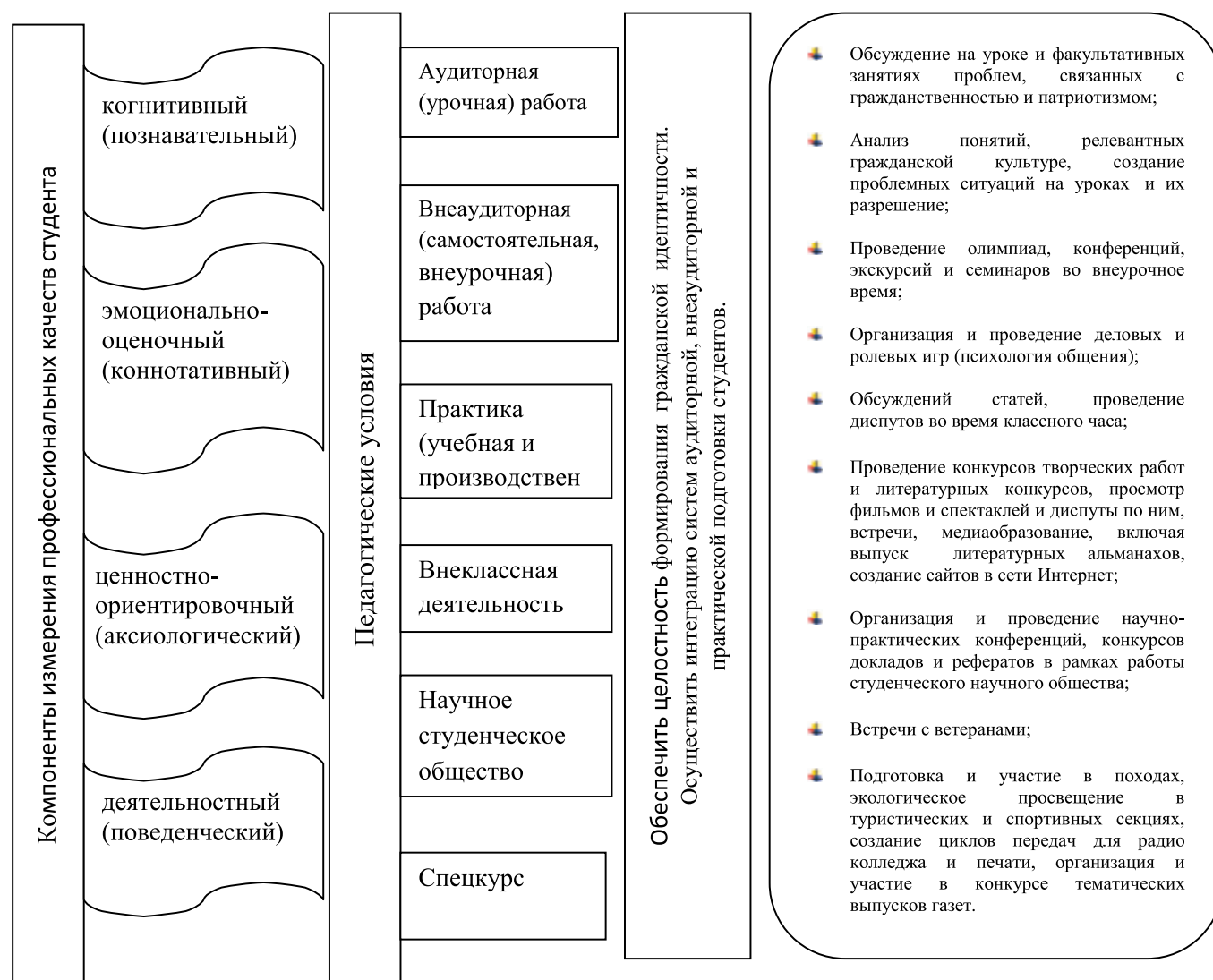
- ценностно-ориентировочный (аксиологический) — уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;

- деятельностный (поведенческий) — участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия; предполагающий наличие у студентов дидактических организационно-методических, коммуникативных, прогностических и конструктивных умений по осуществлению данной работы.

Предпосылки и педагогические условия стимулируют процесс формирования гражданской идентичности у будущих учителей начальных классов. Однако без специальной целенаправленной работы, даже при наличии всех предпосылок и благоприятных обстоятельств, весьма затруднительно прийти к изменениям профессиональных данных выпускников. Необходимо использовать содержательно-функциональную модель формирования гражданской идентичности студентов в условиях педагогического колледжа. Модель как упрощённое представление реального педагогического процесса схематично выражает образец функционирования какого-либо явления, в данном случае процесса реализации развития гражданской идентичности.

Согласно разработанной модели можно построить процесс подготовки будущих учителей более основательно и эффективно. Модель способствует развитию профессиональных качеств в четырёх измерениях: когнитивном (познавательном), эмоционально-оценочном (коннотативном), ценностно-ориентировочном (аксиологическом), деятельностном (поведенческом).

Таким образом, необходимым и достаточным условием формирования и развития гражданской идентичности младшего школьника в соответствии с требованиями информационного общества является разработка и реализация модели подготовки учителя начальных классов в учреждении среднего профессионального педагогического образования.



Литература:

1. Баклушинский С.А. Развитие представлений о понятии социальная идентичность. // Этнос. Идентичность. /С. А Баклушинский, Е. Белинская. Образование. М., 1998.
2. Лебедева О.В. Гражданское образование и воспитание в России/О.В. Лебедева. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 138 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/Министерство образования и науки Российской Федерации. — М: Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения).

Роль образовательного мониторинга в процессе оценивания правовых знаний обучающихся по дисциплинам общепрофессионального цикла в профессиональных образовательных организациях

Пиджакова Анна Владимировна, преподаватель
Тюменский колледж транспорта

Требования федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования диктуют нам необходимость ухода от традици-

онной формы организации учебного занятия посредством применения различных педагогических технологий, методов и приемов обучения. Но как среди всего разно-

образия подобрать наиболее подходящие, результативные? Как преподавателю оценить эффективность того или иного применяемого инструментария при организации образовательного процесса на учебном занятии?

Опыт педагогической деятельности показывает, что эффективность использования методов и приемов обучения зависит от различных факторов: внешних и внутренних. К внешним мы относим большое количество нормативно — правовой документации, гендерологические особенности, интеллектуальные способности обучающихся, к внутренним — различную сложность тематики занятий, качество контрольно-оценочных средств. Данные факторы позволяют сделать вывод — для того чтобы выявить наиболее эффективные приемы и методы обучения для своей учебной дисциплины, необходимо проводить систематический сбор, хранение и анализ результатов обучения. Иными словами, мониторинг.

Анализ педагогической литературы и диссертационных исследований позволяет сделать вывод о многообразии трактовок определения образовательного мониторинга. Мы принимаем идеи Н. О. Вербитской, которая, объединяя различные определения мониторинга, представляет его как наблюдение с целью контроля, оценки и последующего прогноза; систему получения данных для принятия решений; независимую экспертизу состояния образовательного процесса; функцию управления, обеспечивающую получение обратной связи; информационную базу управления качеством образовательного процесса [2, с. 116].

А также нам близко определение А. С. Белкина, трактующего мониторинг, как процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения [1, с. 22].

Из этих определений следует, что мониторинг предполагает:

- постоянный сбор информации об объектах контроля, то есть выполнение функции слежения;
- изучение объекта по одним и тем же критериям с целью выявления динамики изменений;
- компактность, минимальность измерительных процедур и их включенность в педагогический процесс.

Структура мониторинга включает в себя несколько этапов, которые представлены на рисунке 1.

Вообще, говоря, о мониторинге, первое, что приходит в голову — анализ результатов обучения, но углубившись в тему, становится очевидным, что это более масштабное исследование. Приведем сравнительную характеристику двух видов мониторинга, представленных в таблице 1. Сравнительная характеристика видов мониторинга.

Анализ данных таблицы 1 показывает, что понятие «Образовательный мониторинг» значительно шире по-

нятия «Мониторинг результатов обучения», и включает в себя не только сбор, хранение и анализ результатов освоения учебной дисциплины обучающимися, но и анализ работы самого преподавателя.

Необходимость образовательного мониторинга, для преподавателя, на наш взгляд, прослеживается в следующих формах работы: (помимо анализа результатов обучения):

1. Разработка и внедрение контрольно-оценочных средств — результаты мониторинга позволяют выявить недостатки, пересмотреть критерии оценивания, сформулировать вопросы исходя не из своих знаний, а из предполагаемых знаний обучающихся;

2. Применение на учебных занятиях различных педагогических технологий, приемов и методов обучения — с помощью мониторинга постепенно сформируется учебно-методический комплект, с учетом разнообразных тем учебной дисциплины.

3. Сбор и анализ результатов выполнения практических и самостоятельных работ позволяет отобрать темы и формы, отличающиеся наибольшей результативностью.

Данная тема очень объемна, работа по ее изучению только начата. На данный момент мы можем представить некоторые сравнительные результаты педагогического исследования проведения мониторинга по отношению к различным объектам:

В трех группах (№ 1, 2, 3) обучающихся по программам СПО третьего курса было проведено учебное занятие по дисциплине Правовое обеспечение профессиональной деятельности на тему: «Правовое положение субъектов предпринимательской деятельности», с применением различных технологий, приемов и методов обучения.

В группе № 1 — занятие проходило с использованием элементов технологии критического мышления (заполнение таблицы), элементов технологии проблемного обучения (самостоятельный поиск информации, формулирование темы, целей и задач занятия), работа в группах.

В группе № 2 — применялась технология интерактивного обучения: использование электронного учебного модуля по данной теме.

В группе № 3 занятие прошло в традиционном стиле: лекция с элементами беседы.

После изучения теоретического материала, был проведен текущий контроль по данной теме, результаты которого приведены в таблице 2. Результаты текущего контроля.

Проанализировав данные таблицы 2, можно сделать вывод: применение современных методов обучения ведет к увеличению показателей качественной успеваемости.

Таким же образом с помощью мониторинга можно выявить наиболее подходящие методы и средства обучения, различных тем, в разных по составу (по половому признаку) группах, определить эффективность контрольно-оценочных средств.

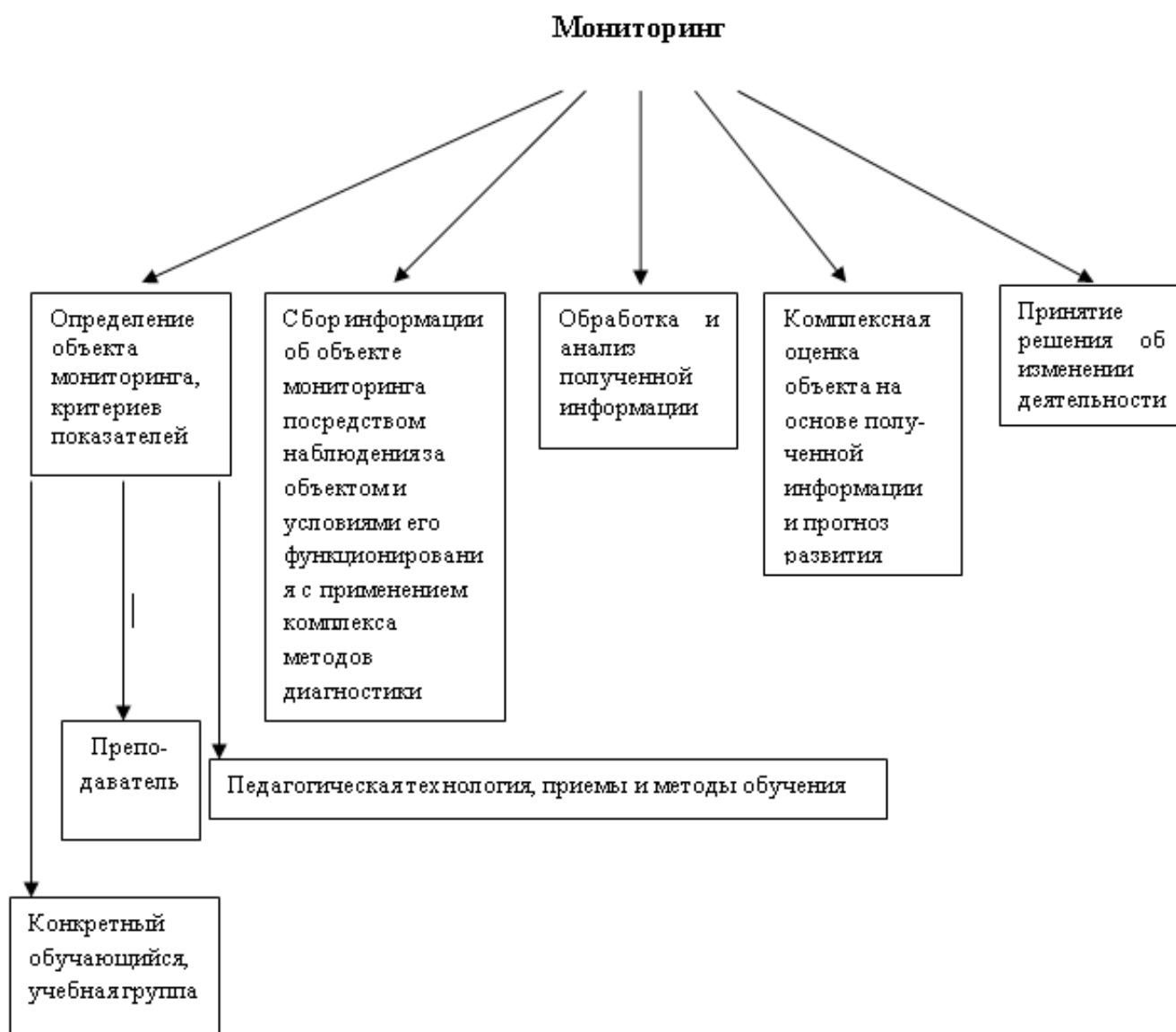


Рис. 1. Структура мониторинга

Таблица 1

Сравнительная характеристика видов мониторинга

Вид мониторинга	Характеристика
Мониторинг результатов обучения	Объектом является деятельность обучающихся: уровень и качество знаний, умений сформированность общих и профессиональных компетенций обучающихся [2, с. 116]
Образовательный мониторинг	Объектом является деятельность (функционирование) всех субъектов образовательной системы; содержание образования; уровень и качество знаний, умений, сформированность общих и профессиональных компетенций обучающихся; результаты учебно-воспитательного процесса; средства, которые используются для достижения образовательных целей; другие аспекты деятельности образовательной организации [2, с. 116]

Таблица 2

Результаты текущего контроля

Группа	Кол-во обучающихся	Успевают	На «5»	На «4»	На «3»	На «2»	Успеваемость		Средний балл	Уровень обученности
							абс	кач		
№ 1	27	27	6	19	2	-	100	92	4,1	0,82
№ 2	24	24	6	11	7	-	100	70	3,9	0,79
№ 3	28	28	7	2	19	-	100	32	3,6	0,71

Литература:

1. Белкин А. С. и др. Основы педагогических технологий: (Краткий толковый словарь). Екатеринбург, 1995. с. 22.
2. Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. С. 116.
3. Вербицкая Н. О., Жаворонков В. Д. Информационные технологии в мониторинге образовательного процесса средней и высшей школы. Екатеринбург, 2000. с. 42—43.
4. Коротаева Е. В., Назарова Л. Д. Некоторые характеристики педагогического мониторинга. // Авторские технологии и мониторинг образовательного процесса./Под ред. А. С. Белкина. Екатеринбург, 1999. с. 19—20.
5. Педагогическая библиотека. — Режим доступа: <http://www.pedlib.ru>;
6. Информационно-образовательный ресурс. — Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru>.

О роли преподавателя в подготовке специалистов технического профиля

Терновская Ольга Владимировна, преподаватель;

Лосев А. Л.;

Бубнова Лариса Михайловна, преподаватель

Поволжский государственный колледж (г. Самара)

В статье рассматривается роль преподавателя среднего специального учебного заведения при подготовке квалифицированных специалистов технического профиля, направления процесса самосовершенствования преподавателей технических дисциплин, готовых работать в условиях колледжа.

Ключевые слова: *технический профиль, специальные дисциплины, интеграция, практико-ориентированный специалист*

С точки зрения современного российского социума профессиональное образование рассматривается как многообразие возможностей и вариантов его получения, предоставления личности права самостоятельно формировать образовательные ступени с учетом своих интересов, возможностей и потребностей.

В свое время средние профессионально-образовательные учреждения были созданы на базе профильных предприятий, и многие действующие преподаватели сами имеют стаж практической работы по профилю преподаваемых дисциплин. Преподаватели в большинстве своем стремятся к тому, чтобы удовлетворить потребности каждого обучающегося в получении качественного образования, запросы современной экономики, условия рынка

труда. А это влечет за собой открытие новых, более востребованных в современном обществе специальностей. Соответственно, к преподавателям специальных дисциплин предъявляются более высокие требования. Уровень преподавания должен соответствовать современным стандартам, требованиям программ нового поколения.

Но с течением времени происходит смена поколений. И в связи с уходом на пенсию уменьшается количество квалифицированных педагогов, то есть тех, которые имели как высокий уровень технической подготовки, так и накопившие за долгие годы работы в системе профессионально-технического образования определенный методический багаж. А их профессиональное мастерство и является одним из главных факторов воспитания и обра-

зования будущих поколений. Поэтому для передачи и закрепления их бесценного профессионального опыта молодым специалистам организуется множество различных семинаров, лекций, открытых уроков.

На современном этапе очень остро стоит проблема обеспечения кадрами учреждений среднего профессионального образования. Подготовить преподавателя или мастера производственного обучения для колледжа или техникума гораздо сложнее, чем для обычной средней школы. Поэтому большим подспорьем в этом являются выпускники групп профессионального образования, которые могут и не иметь высшего педагогического образования. Они возвращаются в «родные пенаты» в качестве преподавателей. Эти молодые педагоги в большей степени имеют опыт общения и со студентами, и с коллегами-преподавателями. Посещая семинары, открытые уроки, новички эмпирическим путем приходят к пониманию задач, поставленных перед всем преподавательским составом учебного заведения. «Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь» — это слова В. Ключевского. Но этого, конечно, не достаточно.

Тем более что сейчас в нашей стране престиж рабочих профессий резко упал. Мы живем в обществе потребления, а не созидания. Современные молодые люди, которые поступают в техникумы и колледжи, зачастую плохо представляют, что им это даст в дальнейшем. У многих вообще отсутствует потребность трудиться, нет определенных нравственных ориентиров. Задача преподавателя подготовить практико-ориентированного специалиста, которого получит производство. Для развития инновационной экономики нужны подготовленные кадры. Вузы, выпускающие преподавателей для учреждений среднего профессионального образования, не всегда обеспечивают высокое качество их подготовки. На эту тему проведено значительное количество серьезных исследований такими выдающимися педагогами и психологами как Е.П. Белозерцев, З.Ф. Есарева, И.Ф. Исаев, П.И. Образцов, Г.Б. Скок и другими. В работах этих авторов раскрываются направления формирования профессиональной культуры, мастерства и авторитета преподавателя.

В сегодняшней реалии наблюдается опосредованное существование учебных заведений и конкретных требований, предъявляемых работодателями к будущим специалистам технического профиля. Даже на практику, подразумевается, что студент должен прийти и сразу включиться в производственный процесс. То есть, квалификационная подготовка самого преподавателя учебного заведения должна соответствовать современным требованиям производства. Отсюда следует, что только аудиторное обучение является малоэффективным. В лабораторных условиях преподаватели профильных дисциплин используют новейшие технологии, приборы и оборудование, необходимые для приобретения профессиональных навыков. Такой подход к преподаванию формирует у студентов мотивацию к освоению выбранной

профессии. Преподаватель, организующий производственную практику, должен служить связующим звеном между студентами и работниками предприятия. Он заботится о предоставлении рабочих мест, решает спорные вопросы с мастерами, наконец, осуществляет контроль за производственной практикой студентов, что должно обеспечивать качественное и систематическое выполнение ими индивидуальных заданий. В момент зачитания практики желательно пригласить представителей предприятия, так как публичное выступление при защите проекта дает дополнительную мотивацию, а положительные отклики со стороны квалифицированных людей укрепляют уверенность студента в его правильном выборе.

Будущие специалисты — выпускники техникума должны выйти во «взрослую» трудовую жизнь, имея активную творческую позицию, стремление к самореализации, готовые принимать ответственные решения и в дальнейшем самосовершенствоваться. Для того чтобы добиться хороших результатов в учебе, студенты должны четко понимать смысл изучаемых дисциплин с точки зрения потребностей будущей профессиональной деятельности. Поэтому преподавателю нужно формировать у студентов позитивную мотивацию к дальнейшему учению, развивать их познавательные потребности. Особое внимание также нужно уделять прогнозу на перспективу, поле ближайшей деятельности обучаемых, а не только на данный существующий уровень их развития.

В рамках **лично-ориентированного** подхода к процессу обучения каждый студент получает возможность раскрыть свою самобытность, целостность личности. Использование **деятельностного** подхода помогает студенту проявить себя в учебном процессе, то есть, на уроке создается такая ситуация, когда студент сам «открывает» что-то новое. Концепцию «учения через деятельность» предложил американский ученый Д. Дьюи. Основные принципы его системы:

- учет интересов обучаемых;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание — следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество. [4, 23–29]

Поэтому роль преподавателя не всегда главенствующая, довлеющая: так и никак иначе. Преподаватель, скорее, направляет познавательную деятельность обучаемых в русло успешного овладения знаниями. Для него важно владеть методическими приемами, правильно организовывать и проводить учебные занятия. Преподаватель специальной дисциплины должен обладать такими качествами, которые присущи не многим. В его многогранной деятельности сочетается личный профессионализм и способность передать свои знания и заинтересовать обучаемых. Свои профессиональные умения преподаватель направляет не просто на контроль знаний и умений, а на диагностику деятельности, чтобы вовремя

помочь и устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении, и требует от преподавателя более высокой степени мастерства. Движущей силой профессионального мастерства преподавателя является методическая культура, сквозь которую преломляется опыт всей методической науки, его собственный опыт, знания и движение вперед процесса обучения преподаваемой дисциплине.

Исследования, проводимые кафедрой педагогики и психологии управления социальными системами НТУ «ХПИ» под руководством проф. А.Г. Романовского, позволили уточнить перечень требований к современному преподавателю. Среди профессиональных качеств особое значение приобретают инновационный тип мышления, умение видеть и прогнозировать вероятные перспективы развития отрасли и применяемых технологий, а также активная самостоятельная научно-исследовательская деятельность. Педагогические качества преподавателя должны включать уважение к личности студента, понимание его индивидуальных особенностей и способностей, а также умение обеспечить подачу учебного материала с учетом этих качеств. Среди личностных качеств усиливаются требования к нравственно-этическим позициям преподавателя, его общей, профессиональной и педагогической культуре [5, с. 80–86].

Говоря словами В.А. Сухомлинского, «урок — это зеркало общей и педагогической культуры учителя, ... показатель его кругозора, эрудиции». При подготовке к занятиям нужно ответственно подходить к построению этапов урока в зависимости от уровня группы, от учебной

ситуации. Необходимо правильно ставить цель и задачи каждого урока. В поле зрения преподавателя должны одновременно находиться также и психические процессы, чувства, эмоции обучаемых. В процессе совместной деятельности — преподаватель — студент происходит взаимодействие эмоциональных сфер, которое в конце концов приводит к качественно новому соответствию взглядов на данную учебную деятельность. Такая интеграция науки педагогики и достижений психологии, социологии, несомненно, приведет к успешному усвоению учебного материала. Безусловно, на преподавателе лежит вся ответственность за повышение качества подготовки специалистов в профессиональном образовании. По этой причине одним из основных требований к преподавателям учреждений среднего профессионального образования является систематическое овладение (с учетом контингента обучающихся) новыми методами обучения, инновационными и педагогическими технологиями, необходимыми для подготовки специалиста, отвечающего современным требованиям государства.

Таким образом, педагогическими условиями повышения качества подготовки специалистов технического профиля в воспитательно-образовательном процессе являются: интеграция деятельности преподавателей по повышению качества подготовки специалистов технического профиля; обеспечение организационно-методического сопровождения внеаудиторной деятельности студентов, повышающего качество подготовки; реализация индивидуального и дифференцированного подходов к подготовке таких специалистов в средних специальных учебных заведениях.

Литература:

1. Формирование общей и профессиональной культуры будущего специалиста в условиях среднего профессионального образования» (Материалы научно — практической конференции, 8 апреля 2002 г., г. Улан-Удэ);
2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учебное пособие для студентов высших учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 224 с.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 272 с.
4. Дьюи Дж. Школа будущего. — М.: Госиздат. 1926. — 274 с.
5. Лысенко Е.Г. Модель личности преподавателя как определяющего фактора учебно-воспитательного процесса в техническом вузе, 2001. — 185 с.
6. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения Текст./Л. В. Загрекова, В.В. Николина. М.: Высшая школа, 2004. — 157 с.

Электронная библиотека — важнейший компонент инновационных технологий в современном образовании

Худайкулов Холи Джумаевич, доктор педагогических наук, доцент;
Анаркулова Гулноза Мирзаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Уралова Юлдуз Уткировна, студент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Современная образовательная политика нашего государства ориентирована, прежде всего, на формирование нового типа интеллекта, иного образа и способа мышления, приспособленного к быстро меняющимся реалиям окружающего мира — социальным, экономическим, технологическим, информационным.

Система образования, исходя из новой педагогической парадигмы, должна обеспечить разработку методов инновационного и развивающего обучения и воспитания, специально направленных на раскрытие когнитивно-творческого потенциала личности, развитие способностей человека к творчеству. Это обеспечит своевременную и адекватную подготовку молодого поколения к будущему.

Современному обществу необходимы молодые люди, умеющие:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать и применять знания на практике;
- самостоятельно критически мыслить, быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией (искать, анализировать, систематизировать, обобщать, делать выводы и конструктивные предложения);
- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах [1].

Принятая в 2010 году Государственная программа «Год гармонично развитого поколения» обозначила приоритеты дальнейшего развития системы образования на кардинальное улучшение качества обучения в школах, профессиональных колледжах и лицеях, вузах страны за счет широкого внедрения в образовательный процесс новых информационно-коммуникационных и педагогических технологий, электронных учебников и мультимедийных средств, укрепления учебно-лабораторной базы образовательных учреждений самыми современными видами учебного и лабораторного оборудования, компьютерной техникой.

Проблема инновационного образования на основе использования инновационных технологий поставлена, предложена отечественной педагогической науке как государственный заказ. В центре внимания науки — профессиональная подготовка будущих специалистов в условиях инновационных технологий.

Новые технологии позволяют проектировать учебный процесс не только с точки зрения выполнения преподавательской деятельности, но и студенческой.

Электронные учебные ресурсы помогают вести обучение на новом качественном уровне. Электронные информационные источники могут использоваться как компонент традиционного учебного процесса. При этом они не заменяют, а дополняют возможности традиционных учебных средств, повышая эффективность и качество обучения (для объяснения, закрепления нового материала, для контроля полученных знаний). Во-вторых, электронные ресурсы можно использовать для педагогического проектирования более эффективной учебно-информационной среды, для организации научно-исследовательской самостоятельной работы студентов [2].

Одним из важных компонентов новых информационных технологий является электронная библиотека (ЭБ).

Основные задачи ЭБ — интеграция информационных ресурсов и эффективная навигация в них. Под интеграцией информационных ресурсов понимается их объединение с целью использования (с помощью удобных и унифицированных пользовательских интерфейсов, желательного одного) различной информации с сохранением её свойств, особенностей представления и пользовательских возможностей манипулирования с ней. При этом объединение ресурсов не обязательно должно осуществляться физически, оно может быть виртуальным, главное — оно должно обеспечивать пользователю восприятие доступной информации как единого информационного пространства. В частности предполагается, что ЭБ должны обеспечивать пользователю эффективность информационных поисков.

Основными функциями электронной библиотеки являются:

- Обеспечение информационной базы, направленной на удовлетворение потребности в информации различных категорий пользователей (преподавателей, студентов, магистрантов, стажёров-соискателей-исследователей, старших научных сотрудников-исследователей);
- Научно-исследовательская, ориентированная на содействие глубокого изучения темы (предмета) научными работниками и специалистами высокого уровня подготовленности;
- Образовательная, в рамках которой осуществляется поддержка как формального, так и неформального образования;

— Справочная, позволяющая получать достоверные сведения, отражённые в документах определённого вида.

Создание ЭБ на кафедре русского языкознания факультета русской филологии УзГУМЯ является первым

этапом в осуществлении программы по созданию электронных образовательных ресурсов.

Определяя структуру ЭБ, мы исходили из практической необходимости обеспечения учебной и научно-исследовательской базы данных по блоку дисциплин, читаемых по кафедре, а также учитывая актуальные направления современной лингвистики. В каталог электронной библиотеки кафедры вошли учебные пособия, словари и монографии по следующим направлениям: фонетика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис, историческая грамматика, риторика, социолингвистика, семантика, нейролингвистика и др. Форматы, используемые в ЭБ: формат PDF, FB2; формат WinDjView; форматы DOC, TXT; гипертекстовый язык разметки HTML.

В целях дальнейшего повышения эффективности и оптимизации учебного процесса в перспективе намечены следующие пути развития ЭБ: создание банка выпускных квалификационных работ студентов, диссертационных работ магистрантов, аспирантов, докторантов на факультете (это позволит создать электронный банк данных научно-исследовательских работ по специализированному профилю выпускающей кафедры университета); а также создание банка студенческих проектов. Самостоятельная работа — проект как вид учебной и научно-исследовательской деятельности студентов имеет свои задачи

и отличается определенной спецификой от учебной деятельности, осуществляемой под непосредственным руководством преподавателя. Основной ее задачей является развитие у студентов умения приобретать научные знания путем личных поисков и активного интереса и творческого подхода к своей учебной, научной и практической работе.

Создание электронной библиотеки имеет ряд преимуществ:

- экономия времени на поиске;
- экономия денег (затраты на интернет-время — не просто найти нужную информацию, не каждый специализированный сайт имеет необходимую информацию, не говоря об ограничениях на скачивание файлов);
- качественный и количественный отбор литературы (преподаватель выполняет роль селекционера);
- оперативность получения информации (по первому требованию можно получить всю библиотеку кафедры);
- в перспективе — это доступ к электронной библиотеке из сайта университета, а не переадресация на другие источники.

Наш опыт работы показал, что электронная библиотека является одним из востребованных электронных продуктов, ориентированных на развитие творческого мышления обучающихся, повышающих эффективность самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.

Литература:

1. Андриянова В. И. и др. Концептуальная модель обучения на основе развития когнитивно-творческих способностей учащихся как условия подготовки подрастающего поколения к вызовам XXI века. Ташкент, 2010. — с. 81.
2. Джумаев Р. Х. Электронные учебные ресурсы и их применение // Формирование личности обучающего в условиях инновационных технологий: Учебное пособие для преподавателей и воспитателей. Ташкент, 2009. — с. 65.

Интерактивное обучение в личностно-ориентированном образовательном процессе

Худайкулов Холи Джумаевич, доктор педагогических наук, доцент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

Махсудов Пулат Махсудович, кандидат технических наук, доцент
Наманганский инженерно-педагогический институт (Узбекистан)

Усманова Хурсаной Махмуд кизи, студент
Ташкентский институт ирригации и мелиорации (Узбекистан)

В последние полтора десятка лет понятийное пространство педагогики стало интегрироваться с социальным и психологическим направлением. В процессе поиска определения, которое бы отражало новое содержание учебных взаимодействий, появился термин интерактивное обучение.

Понятие интерактивности заимствовано из «символического интеракционизма» рассматривающего взаимо-

действия между людьми «как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них». Такой непосредственный диалог обретает в наши дни особое значение. Интерактивными называют специальные средства и устройства, которые обеспечивают непрерывное диалоговое взаимодействие пользователя с компьютером. Появились интерактивные опросы, программы на радио и телевидении,

сценарий которых предполагает «живые», открытые беседы со зрителями и слушателями. Все это подтверждает мысль о том, что умению строить интересный диалог на равных нужно учить, и образовательная ситуация в этом смысле обладает огромными возможностями.

Смысл групповой работы:

Интерактивное обучение — это обучение, погруженное в общение. При это «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии.

Истоки интерактивного обучения можно найти в методах и приемах работы психотерапевтических групп (Т-группы, гештальт-группы, группы встреч, телесной терапии, арт-терапии, психодрамы, ТЦВ (темоцентрированного взаимодействия) и др.). Главная особенность данной технологии заключается в том, что прочес научения происходит в групповой совместной деятельности. А группа по отношению к каждому ее члену оказывается микрокосмом (обществом в миниатюре), отражающим весь внешний мир. Смысл групповой работы заключается в том, чтобы приобретаемый в специально созданной среде опыт (знания, умения) человек смог перенести во внешний мир и успешно использовать его. Однако для организаторов интерактивного обучения помимо чисто учебных целей, важно, чтобы в процессе происходящих в группе взаимодействий осознавалась ценность других людей и формировалась потребность в общении с ними. В их поддержке. Поэтому в группе интерактивного обучения обязательно должны осуществляться две основные функции, необходимые для успешной деятельности: решение поставленных задач (учебных, поведенческих и п.), оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы.

Следовательно, учебное взаимодействие будет результативным и эффективным в том случае, если оно в равной степени реализует обе функции, а не смещено (децентрировано) в сторону той или другой. Обычно педагог нацелен в основном на решение учебной задачи. Такая децентрация учебного взаимодействия оправдана при традиционном (передаточном) способе обучения, поскольку данная технология обучения методически обработана и привычна педагогу. Практики часто сталкиваются с эпизодами, когда учителя останавливаются только на внешних проявлениях такого обучения: раскованное общение с учащимися, свободный обмен мнениями, повышенные отметки и т.д. Это дискредитирует саму идею диалогового метода познания превращая его в вариант облегченного обучения (когда процесс дается легко и свободно, а результаты на «выходе» часто оказываются неудовлетворительными).

Попробуем уточнить некоторые аспекты организации учебного процесса в интерактивном режиме. Прежде всего, обратим внимание на учебное пространство кабинета. Диалог предполагает общение лицом к лицу. По-

этому традиционная расстановка парт, когда дети видят затылки впереди сидящих и только одно лицо (учителя) здесь неуместна. При интерактивном обучении необходимо варьировать перестановку учебных мест, создавая зоны группового общения, в зависимости от количества групп и числа учащихся в каждой группе (три, четыре, семь и т.д. человек).

Изменение привычного учебного пространства, возможность решать поставленные вопросы сообща подготавливают учащихся к нетрадиционным формам обучения. При входе в такой класс у учащихся возникает мотивационная готовность к нестандартной учебной ситуации. Еще Л.С. Выготский подметил, что «ожидание облегчает поведение при наступлении конкретного события» [3]. Внутренняя готовность учащихся позволяет на каждом следующем занятии сокращать время, необходимое для «погружения» в форму и содержание интерактивного обучения.

Учителю следует продумать процесс формирования учебных групп. Помня о том, что учащиеся в группе должны не только решить учебную задачу, но и проявить закрепить коммуникативные навыки, с самого начала стоит позаботиться об эмоциональном климате микро группы, который отражается в желании и готовности поддерживать начинания друг друга.

Некоторые педагоги предлагают учащимся объединяться в группы по желанию. Плюсы такого подхода заключаются в учете межличностных симпатий школьников. Но существуют и минусы: формируются группы, неравные друг друга по силе поэтому результат совместной деятельности может сильно разниться. Кроме того, внутри группы может сложиться дружественная, но попустительская атмосфера, когда интерес к общению вытесняет процесс решения учебной задачи. Слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпеливый и доброжелательный партнер.

Упряму полезно помериться силами с упрямым... Самых развитых детей не стоит прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы [4].

При формировании групп стоит принимать во внимание и содержание поставленной задачи. Учитель, например, может в каждую группу поместить учеников с противоположными точками зрения на проблему, для того чтобы обсуждение было живым и заинтересованным. Или, напротив можно создавать гомогенные группы, члены которой характеризуются общностью интересов в одной области: по музыкальным пристрастиям (любители классической музыки, рок-фанаты, приверженцы отечественной эстрады), по увлечению литературой, спортом и т.д. Выработываем навыки сотрудничества:

Непосредственная работа в микро группах начинается с усвоения учебной задачи. Содержание задания для группы должно носить иной, нежели при традиционных формах обучения, характер. Нужно ли, к примеру, предлагать группе составить конспект параграфа из учебника, когда каждый может это сделать самостоятельно?

Нет, практика показывает, что только нестандартная постановка проблемы вынуждает школьников искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения, кристаллизуя общее мнение группы.

Например, на уроках гуманитарного цикла учащиеся предлагают выбрать из предложенных 20–25 качеств личности пятерку тех, которые, по мнению группы, наиболее полно характеризуют историческое лицо (правителя, писателя. Полководца), литературного героя и т. д., и выстроить эти качества по значимости, начиная с самого яркого. Полученных сравнительных портреты послужат основанием для разговора о вечных и преходящих ценностях в нашей жизни. При организации обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и сотрудничества. В процесс обсуждения происходит столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудных правил поведения для школьников заключается в том, что следует различать личность одноклассника и ту роль, которую он исполняет в процесс групповой работы. Так, инициатор может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Другой случай: роль контролера закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам «критик», и его оппонент должны чувствовать границы диалога и не переносить конфликтную ситуацию за рамки учебной задачи в межличностный план. Педагоги-практики полагают, что при переходе к формам учебного сотрудничества потребуется три-четыре занятия именно на знакомство учащихся с нормами группового поведения. Рекомендуется заострять внимание как на позитивных, так и негативных образцах взаимодействия. Роль первых заключается в «поощрении сработавшихся групп

и в демонстрации менее удачливым группам веера возможностей группового взаимодействия». Разбор конфликтных эпизодов «помогает классу не только интуитивно нащупать, но и вывести, осознать нормы и правила взаимодействия как средства предотвратить обиды». Это необходимо для того, чтобы постепенно в процессе интерактивного обучения самими школьниками вырабатывались правила, необходимые для эффективного учебного сотрудничества:

— каждый человек заслуживает того, чтобы его выслушали, не перебивая;

— говорить понятно, высказываться непосредственно по теме, избегая избыточности в информации;

— если прозвучавшая информация не вполне ясна, задаются вопросы «на понимание» («Правильно ли я понял?»)

— критикуются идеи, а не личности.

Процесс подведения итогов работы микрогрупп показывает, насколько удалось каждой из них реализовать обе функции: решение учебной задачи и группового сплочения. Случается, что «спикер» («рупор», «ритор» и пр.), представляя общее решение, вдруг высказывает свое особое мнение.

Или, напротив, может выясниться, что далеко не каждый член группы в состоянии объяснить и доказать решение. Все это свидетельствует о том, что функция группового сплочения не реализована в достаточной мере. Поэтому важно ещё во время усвоения учебной задачи особо подчеркнуть, что решение группы должно действительно выражать общее мнение всех членов. Следовательно, в процессе обсуждения предстоит учиться слушать друг друга; принимать чужую точку зрения, уступать или, напротив, находить такие аргументы, которые, не обижая, подтверждают правильность позиции, мнения и т. д.

Литература:

1. «Закон об образовании» Республика Узбекистана. Ташкент. 1997 г.
2. Смелзер. Социология. — М.: 1994. — с. 137.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: 1965. — с. 151.
4. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. — Томск. 1993. — с. 159–160.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Использование достижений психо- и нейролингвистики в обучении иностранным языкам

Вандышева Анна Валентиновна, кандидат филологических наук, и. о. зав. кафедрой, доцент
Кубанский государственный технический университет (г. Краснодар)

Different neurolinguistic and psycholinguistic methods and techniques of foreign languages teaching have been analyzed and compared in the present paper. The author gives detailed description of each method and emphasizes their pros and cons.

Интеграция человеческой деятельности во всех ее сферах требует от специалистов всех уровней достаточных для этой деятельности коммуникационных способностей и, в первую очередь, знания иностранных языков.

Как показывает опыт, в 21 веке нерационально изучать язык устаревшими методами, с многолетней зубрежкой текстов и медлительным освоением грамматических конструкций. На данном этапе во всем мире стали появляться удивительные методики, раскрывающие глубинный потенциал человеческого сознания. Прежде всего, речь идет об использовании методов психо- и нейролингвистики.

Использование данных методов имеет четкую мотивацию. Дело в том, что в условиях современного развития общества знания одного-двух языков становится явно недостаточным. Мультилингвализм на данном этапе становится неотъемлемым условием востребованности специалиста на рынке труда. Особенно это касается тех специальностей, которые непосредственно связаны с постоянным общением с иностранными партнерами. В условиях кризиса не каждое предприятие считает для себя выгодным иметь штатного переводчика (переводчиков). В последние годы наметилась четкая тенденция к приему на работу специалистов-мультилингвов, либо к ускоренному обучению сотрудников иностранным языкам. Именно методы и достижения психо- и нейролингвистики способствуют достижению поставленной цели.

Проведем обзор наиболее удачных методик, которые используются современными педагогами.

Суггестивная методика особое значение придает психологическому настрою и эмоциональному состоянию обучающихся. В данной методике активно используются музыка, движение, сценическое действие. Один из вариантов суггестивной методики — «погружение» в иностранную языковую среду. Прошедшие предварительную языковую подготовку студенты проводят десять дней в условиях «барокамеры»: общение происходит исключительно на иностранном языке по специально составлен-

ному для группы сценарию (диалоги, песни, игры, разрешение проблемных ситуаций, дискуссии, праздники, вечеринки и т. д.).

Основой эмоционально-смысловой методики является ролевая игра. Каждый студент берет себе новое имя, популярное для страны изучаемого языка, и придумывает легенду: новое место рождения, дом, уклад жизни. Интеграция элементов традиционной, коммуникативной и лингвосоциокультурной методик обеспечивают данному подходу значительную эффективность.

В качестве примера можно привести метод Галины Китайгородской «В кругу друзей». Его основной принцип — коммуникация. Процесс обучения представляет собой увлекательную деловую игру с элементами реалити-шоу, сценаристом и режиссером которого является педагог. Каждому человеку на основании результатов психологического тестирования присваивают роль, которую сохраняют за ним до окончания курса. На занятиях фигурируют владельцы холдингов, коммерсанты, менеджеры и другие специалисты из разных стран мира. В рамках игры они общаются, создают определенные жизненные ситуации и решают неординарные задачи. Существенным плюсом метода Китайгородской является интенсивность обучения. За 120 часов участники курса без особых усилий овладевают 3500 лексическими единицами. Часть пройденного материала активно задействована в следующем блоке, логично перекликаясь с третьим (повторяются слова, выражения и т. д.). Для каждого этапа общения предусмотрены свои тренинги и упражнения, основанные на коммуникативном подходе. Метод позволяет людям в возрасте от 17 до 70 лет за два месяца изучить любой язык.

В последние десятилетия активно рекламировался метод 25-го кадра. Его также позиционировали как «метод для ленивых». Обучающийся устраивается у экрана телевизора или компьютера, ставит кассету или запускает программу — процесс обучения начался. На экране — картинки с быстрым мельканием иностранных слов с рус-

ским переводом. Это так называемый эффект 25-го кадра — быстрый вывод информации на экран для субсенсорного восприятия. Авторы метода полагают, что он поможет усвоить большой объем лексического материала в 3–4 раза быстрее, чем при использовании традиционного метода. Следующий этап работы в режиме осознанного восприятия позволяет быстрее активизировать весь поток информации, которую учащийся просмотрел в субсенсорном режиме. Авторы рекомендуют работать по данной методике 1,5–2 часа в день и обещают обучить фонетике, грамматике и разговорной речи. Однако не все психологи признают этот метод действенным. В последнее время нейропсихологи все чаще подвергают критике данную методику, считая ее не только малоэффективной, но и нарушающей психоэмоциональный фон, т. е. суггестивная составляющая данной методики с использованием манипулятивных тактик вводит человека в измененное состояние сознания, не всегда положительно сказывающееся на общем психофизиологическом состоянии человека.

Метод Роберта Вельдера «Параллельно на двух языках» заключается в рациональном использовании незадействованных творческих ресурсов человеческого мозга в процессе языковой подготовки и в постепенном, последовательном введении индивидуума в среду иноязычного мышления. Отличительной особенностью такой системы обучения является развитие мыслительного процесса параллельно на двух языках, родном и чужом, без «зубрежки», однообразной работы с текстовым материалом и углубленных грамматических штудий. Обучение предполагает последовательные стадии аудиовизуальной адаптации к языку, постановки правильной артикуляции с одновременной коррекцией интонационного фона, графологической фиксации и воспроизведения усвоенной информации на уровне осознанного восприятия и строится на материалах, используемых для подготовки иностранцев в языковых колледжах Великобритании, Германии, Франции и др.

Авторская программа ©3L, разработанная психологом и лингвистом Дарьей Добревой, является синтезом новейших знаний в области лингвистики, психологии и нейрофизиологии, ПЭАТ (Первичной Энергии Активации и Трансценденция) Живорода Славинского, Символического моделирования (Symbolic Modeling), некоторых подходов Валерия Куринского, Ильи Франка, Андрея Парибока и Вилли Мельникова, DNE (Design Human Engeneering) доктора Ричарда Бендлера, нейролингвистического программирования, коучинга, мнемотехник, прикладной эйдетики, матричного метода преподавания иностранных языков, отдельных наработок профессиональных лингвистов (например, Авериной), а также собственного многолетнего опыта изучения языков.

Программа изучения языков 3L предназначена, прежде всего, тем, кому необходимо изучить три иностранных языка в сжатые сроки. Методика основана на одновре-

менном изучении трех иностранных языков — английского, немецкого и французского. В программу входят языковые занятия в сочетании с практическими психологическими практикумами, что позволяет значительно ускорить изучение языков. На протяжении всего времени занятий производится адаптация применяемых методов, а также осуществляется индивидуальное наблюдение за прогрессом обучающихся и контроль результатов.

Программа 3L применяет ряд психологических методик и оказывает трансформационное влияние на многие внутренние стратегии обучающихся. Фактически, данная методика интегрирует мощный тренинг личностного роста и обучение языкам.

Основой курса 3L является снятие языковых барьеров, работа с теми убеждениями и внутренними блокировками, которые ограничивают языковые способности, работа с мотивационными стратегиями, используется тайм-менеджмент и многие другие психологические приемы. Принцип обучения 3L — воспроизведение приемов овладения языковыми навыками детьми, предполагает необходимость дополнительной психологической поддержки, которая осуществляется на протяжении всей программы специалистами-консультантами.

Особое внимание в программе уделяется навыкам устной речи, с минимальным введением теоретического материала. Идейная основа программы 3L — максимальная активация зон, ответственных за способность изучать язык «по-детски», а также применение особых мотивационных стратегий для взрослых.

Основу метода сверхускоренного изучения языков составляет наработка навыка говорения и навыка понимания речи. Само мышлеобразование и мышлепонимание в их логической форме происходит в зоне Вернике, которая образовалась в процессе эволюции рядом с зоной слуховых анализаторов коры головного мозга (КГМ). Зона Вернике сформировалась как связующее звено между символами, обозначающими предметы и явлениями и представлениями об этих предметах и явлениях в личном индивидуальном опыте человека. Зону Вернике и зону Брока — моторный речевой центр КГМ — соединяет мощный нервный дугообразный пучок. Таким образом, обе зоны тесно связаны между собой, но все же являются отдельными самостоятельными зонами КГМ. Одна отвечает за понимание и формирование логических конструкций и представлений о них, исходя из их индивидуального опыта, а другая, зона Брока, — за их передачу в речевое сообщение [Лурия, 1998].

В отличие от классического подхода основу данного метода положено понимание того, что говорение — есть навык, т. е. условный рефлекс, переводящий мыслительные логические формы в двигательный рефлекторный процесс напряжения и расслабления мышц органов, участвующих в речевом образовании [Лурия, 1975]. В целом любая речь представляет собой строгую логическую систему, состоящую из семантических понятий, слов-связок и структуры формирования суждений. Речь — это вне-

шняя форма выражения мыслительных логических процессов и является в основном рефлекторно-волевым переносом этих внутренних процессов во внешнюю среду общения. Понимание речи также является рефлекторным навыком реагирования на звуковые знаки как узнавания логических символов, энграммы которых уже сформировались в результате определенного жизненного опыта [Кроль, 2003]. В рассматриваемом методе выстраивается параллельная мыслительным логическим формам система энграмм звуковых и письменных знаков иностранного языка и параллельная рефлекторная реакция воспроизведения речи. Таким образом, обучение иностранному языку сводится к наработке вышеуказанных рефлексов на основе уже имеющегося жизненного опыта. Все это значительно облегчает наработку навыка понимания и говорения по сравнению с новым речевым обучением, требующим одновременно приобретения жизненного опыта.

Приобретение и подкрепление речевых навыков осуществляется стандартно и быстро, как при всех остальных случаях выработки условного рефлекса. Учитывая, что навык — это устойчивый набор энграмм, забывание иностранного языка происходит очень медленно. Без подкрепления навыка в течение целого года переход лексических единиц из активного владения в пассивное составляет не более 10%. Пассивная лексика не стирается. Практика показывает, что средняя скорость овладения одной лексической единицей составляет не более 3 минут.

Метод Аркадия Зильбермана «Языковой мост» — единственная из методик, имеющая патент США и базирующаяся на результатах современных открытий американских ученых в области физиологии мозга. Данный курс предоставляет студентам инструмент для отключения подсознательного перевода на родной язык. Взрослый человек, изучающий язык по традиционным методикам, осознанно или на подсознательном уровне переводит иностранные слова на родной язык, то есть мыслит по-русски, а говорить пытается по-английски. Методика Зильбермана дает возможность выработать устойчивую привычку не переводить устную речь на родной язык и максимально приближает освоение иностранного к естественному восприятию. Курс не содержит грамматических упражнений и объяснений правил. В ходе многократного синхронного повторения вырабатывается внутренняя грамотность — языковое чутье, ощущение правильности или ошибочности произнесенного слова или фразы. Автор методики считает, что заучивать грамматические правила нет необходимости. Грамматика как система, организующая речевой поток, придет к человеку, только произойдет это на подсознательном уровне. Ведь именно так мы говорим на родном языке, не задумываясь о склонениях, спряжениях, суффиксах или предлогах

Метод Дениса Рунова «Преодолей языковой барьер» основывается на представлении языка таким образом, как он функционирует в сознании носителя. Слушатели

подобно новорожденным делают открытия, в доступной и непринужденной, форме (т.е. естественным способом), усваивают иностранные слова, как это обычно происходит с носителями языка. По мнению автора, именно таким образом возможно преодоление языкового барьера. Данная методика опирается на понимание грамматических механизмов и их осознанное употребление, а не на механическое заучивание многочисленных правил. Грамматика преподается в виде жесткой системы, все элементы которой логически связаны и психологически мотивированы. Лексику слушатели изучают на основе образов и ассоциаций, которые соответствуют естественной модели работы памяти. К моменту завершения курса студенты усваивают более 3000 слов. Специалисты-психологи тщательно разрабатывают разговорную практику, которая поддерживает весь грамматический и лексический материал. Разнообразные упражнения и увлекательные игры провоцируют слушателей на мотивированное осознанное употребление грамматических форм и лексем. Специальные психотренинги помогают обучающимся воспринимать иностранную речь на слух.

Принципы, на которых основана методика Самвела Гарибяна «Память сердца», использовали на подсознательном уровне многие талантливые личности. В настоящее время они находят отражение в техниках скорочтения, нейролингвистическом программировании и т.п. Суть методики состоит в комплексном использовании правильного дыхания, идеомоторных реакций, эмоций, инстинктов. То есть слушателю следует полагаться не на чистый разум, а на «память сердца», соединенную с воображением. Запоминание слов происходит на базе необычных, ярких образов и ассоциаций. Курс Гарибяна включает в себя оригинальную мнемотехнику, формирующую у каждого слушателя навык запоминания. Для концентрации внимания обучаемые входят в своеобразное нейтральное состояние, чтобы отключить свое сознание на период занятий и включить механизм работы подсознания. Одним из обязательных условий данного процесса является выполнение базовых дыхательных упражнений йогов. Методика проста и доступна для человека любого возраста. Слушатель, обладающий фантазией, всегда может найти подходящую аналогию и использовать ее как ключ для запоминания. При наличии большого словарного запаса изучение грамматических основ менее мучительно.

Таким образом, использование в педагогике знания нейробиологии, психо- и нейролингвистики позволяет наиболее эффективно разрабатывать новые методики обучения. Что касается изучения иностранного языка, совершенно очевидно, что временные затраты для достижения того же результата сокращаются, в отличие от традиционных методов обучения, не менее чем в десять раз. Каждый специалист, которому необходимо изучить иностранный язык, может это сделать без отрыва от основной деятельности в самые короткие сроки и в необходимом объеме.

Считаем целесообразным использование подобных методик при обучении иностранному языку студентов вузов, в частности, неязыковых, где количество часов на из-

учение иностранного языка крайне ограничено. По нашему убеждению, это будет способствовать получению более быстрого и эффективного результата.

Литература:

1. Кроль В. М. Психофизиология человека. — Сб.: Питер, 2003. — стр. 294.
2. Лурия А. Р. Мозг и психологические процессы. — М., 1963 г.
3. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд-во МГУ, 1975.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под ред. Е. Д. Хомской. — Ростов на Дону, 1998.
5. Саульская Н. Б. Объемная передача как способ межнейронального взаимодействия в стриатуме // Журн. высш. нервн. деят. 1997. — Т. 47. № 2. С. 362–373.
6. Слюсарева Н. А. Смысл как экстралингвистическое явление // Как построить интересный урок иностранного языка. — М., 1963, стр. 199
7. Abenteuer meines Lebens. Heinrich Schlimann erzahlt. VEB F. A. Brockhaus Verlag Leipzig. — S. 243–246.
8. Нагоров П. С. Методика сверхускоренного изучения иностранных языков [Текст] // Журнал «Наука, психология и образование» № 1. — 2007 г.

Интернет как средство формирования медиакомпетентности студентов

Кошелева Наталья Ивановна старший преподаватель

Новошахтинский филиал Южного федерального университета (Ростовская область)

В процессе обучения будущего экономиста осуществляется формирование системы профессиональных компетенций, среди которых важное место отводится сформированности медиакомпетентности, то есть готовности специалиста к успешному взаимодействию с медиатеchnологиями. Таким образом, развитие медиакомпетентности студентов выходит на одно из первых мест по значимости в осуществлении высшего профессионального образования. Анализ научных работ показал, что бесспорно эффективным средством, интегрирующим в себе мощные информационные ресурсы и обеспечивающим среду для формирования информационной компетентности, являются медиаобразовательные технологии, а медиакомпетентность — это информационная компетентность плюс критическое мышление.

Компьютер, включённый в структуру интеллектуальной деятельности студента, активно стимулирует продуктивные, творческие функции мышления. Приобретая навыки работы с информационно-поисковыми системами, студенты открывают для себя доступ к практически неограниченным ресурсам для исследовательской деятельности, т. о. расширяются границы университета как элемента системы высшего образования. Формированию медиакомпетентности студентов экономического профиля способствует наличие в ВУЗе медиаобразовательной среды, предоставляющей возможности выбора аппаратных, программных средств, для решения профессиональных задач на уровне требований, предъявляемых современным обществом к выпускнику. Медиаобразовательная среда, как наиболее эффективное и многофунк-

циональное средство, интегрирующее в себе мощные распределенные образовательные ресурсы, может обеспечить формирование и проявление ключевых компетенций, к которым относится в первую очередь в частности информационная компетенция.

Целью создания медиаобразовательной среды в нашем филиале является повышение качества образовательного процесса через реализацию личностно-ориентированного, профессионально-деятельностного и компетентностного подходов к обучению. Включение современных информационных технологий в образовательный процесс способствует формированию у будущих специалистов профессионально значимых качеств (активности, критичности мышления, креативности, самостоятельности, рефлексии и др.), а также практического опыта по использованию медиасредств в своей будущей профессиональной деятельности. В настоящее время Интернет — это одна из ключевых точек образования, дешевая система коммуникаций, создающая новую информационную среду.

По мнению Бейтса и Даниэла, использование Интернет позволяет вузам: расширять доступ к образованию и обучению, повышать качество образования, снижать стоимость обучения, снижать затраты на образование, увеличивать число курсов и программ, повышать доходы от образования, разрабатывать специализированные программы и использовать процесс технологических инноваций в качестве средства оживления других аспектов их деятельности. [1;2].

Поиск информации по требованию представляет собой такую форму работы, которая развивает у студентов са-

мостоятельность в действиях и суждениях, учит их ориентироваться в информационных потоках, обобщать найденную информацию, приводить в систему, представлять ее в различных формах. На таких занятиях задача преподавателя — развитие способности студента самостоятельно ставить учебные цели, работать с разными источниками информации в сети, оценивать их и на этой основе формулировать собственное мнение, суждение, оценку. Благодаря свободному доступу к сети Интернет, студенты сами выбирают источник информации, при этом, не придавая большого значения её достоверности и качеству. Вследствие этого на занятиях нами ставится задача научить студента анализировать полученную информацию, критически её осмысливать, тем самым развить критическое мышление студентов.

Содержание заданий по дисциплине «Финансово-коммерческая среда Интернет» включает:

- краткий анализ веб-страницы или сайта: студенты формулируют собственную позицию по отношению к данным сайтам и их возможное практическое значение.
- описание деятельности интернет-сайта;
- анализ рекламного медиатекста (структурный, практический, идеологический, и пр.).

На занятиях по дисциплине «Финансово-коммерческая среда Интернет» нами ставится задача организовать самостоятельную познавательную деятельность студентов, научить их методам и способам добывания знаний, развивать умения применять их на практике. Изучая информацию на указанных сайтах, студенту следует составить к ним рецензию. В итоге медиатекст анализируется, интерпретируется, творчески перерабатывается. Получая новую информацию, студенты учатся рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности. Использование интернет-ресурсов служит базой для тренировки и развития навыков анализа, синтеза и оценки информации, развития критического мышления студентов. Работая в Интернете, студенты приобретают навыки навигации, изучают финансовые и коммерческие сайты, так как современный специалист должен иметь представление об информационных ресурсах по проблемам будущей профессиональной деятельности, ведь без этого сегодня невозможна эффективная деятельность ни в одной из профессиональных сфер. Мотивация обучения идет через включение учащихся в поиск, исследование и решение поставленных задач.

Очевидно, что медиакомпетентность подразумевает и знание наиболее популярных Web-сайтов по вопросам образования и науки, умение производить поиск в электронных каталогах и базах данных информационных центров, занимающихся проблемами своей профессиональной деятельности. Подведение итогов, обобщения, анализ тренируют умения синтеза информации, если при этом обсуждаются медиатексты, их релевантность и достоверность, т.е. умение оценить интернет-ресурс. Во время такого занятия преподаватель выступает

в роли наблюдателя, советчика, консультанта. Преподаватель при этом должен оставлять время для наблюдения за обучающимися, анализа их способностей и умений, распознавания их индивидуальных проблем, трудностей и осуществления индивидуального консультирования и обучающего сопровождения. Благодаря наблюдению и анализу педагог получает сведения, важные для разработки новых учебных сценариев [3].

На занятиях в процессе подготовки рецензий на сайты по определенной теме, формируется умение критически осваивать медиaprостранство (в том числе — умение давать самостоятельную оценку медиаинформации, критически анализировать её), что в свою очередь является неотъемлемой составной частью медиакомпетентности личности. В результате использование интернет-ресурсов позволяет развивать навыки анализа, синтеза и оценки информации, а также критическое мышление студентов. Используя терминологию Ивановой Л.А. можно сказать, что на этих занятиях студент осваивает «пространственные лакуны».

Пространственные лакуны в образовании (от лакуны — дыры) представляют собой средства массовой информации, которые входят в информационно-коммуникационную карту мира, но не контролируются педагогическим сообществом и вузами, не взаимодействуют с образовательным пространством. [4]

Предлагая студентам использовать на занятии какой-либо интернет-ресурс, мы предварительно сами его всесторонне изучаем. После чего, мы можем определить: с какой информацией они будут работать, или же каким образом эту информацию обучающиеся могут найти сами, подготовить соответствующие рекомендации, которые могут помочь при поиске и структурировании информации (поисковые программы, адреса сайтов, закладки, и т.п.).

Создание проблемных ситуаций и организация самостоятельной поисковой деятельности аудитории применительно, в том числе и медиаобразовательному процессу, и направлено на решение важной педагогической задачи, состоящей в формировании «познавательной самостоятельности учащихся, развития их логического, рационального, критического и творческого мышления и познавательных способностей». [5]

Исходя из поставленных целей, самостоятельная работа проектируется таким образом, чтобы в ходе её выполнения студент учился группировать факты, свойства и явления, классифицировать их, раскрывать существенные стороны изучаемого медиапродукта, его внутреннюю структуру. Общеизвестно, что самостоятельная работа формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, которая играет существенную роль в структуре личности, что весьма актуально для современного специалиста. В условиях вуза самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной деятельности. Возможности организации самостоятельной работы студентов с использованием Интернет расширяются. Актуальной становится само-

стоятельная работа с обучающими программами, тестирующими системами, с информационными базами данных. При этом задания для студентов составляются таким образом, чтобы студент в процессе его выполнения акцентировал своё внимание на смысловой аспект деятельности. В итоге благодаря внутреннему осмыслению собственного опыта, способов деятельности, путей решения поставленных задач студент сможет освоить структуру деятельности, которая позволяет получать результаты. Эта работа в медиаобразовательном контексте тесно связана с использованием основных принципов, форм и методов интерактивного обучения. Интерактивные формы обучения — презентации, коллективные решения творческих задач, деловые и ролевые игры, конкурсы творческих работ, их обсуждение и т. д. — активно используются нами на занятиях. Интерактивное взаимодействие, общение в информационно-образовательном пространстве позволяет студенту познавать новое и, вместе с тем, реа-

лизировать свои потенциальные возможности. Как справедливо отметил профессор Барановский А.И. «В настоящий момент инновации в образовании в техническом плане опираются, прежде всего, на цифровые технологии, под которыми мы понимаем не простую компьютеризацию, а создание интерактивного учебного процесса».

Знания о методах получения и обработки профессионально значимой информации необходимы для эффективной профессиональной деятельности экономиста. По мнению исследователей, занимающихся профессиональными компетенциями экономиста, современный экономист должен обладать критическим мышлением, что означает умение принимать обоснованные решения, умение видеть, формулировать и правильно разрешать проблему, умения прогнозировать и определять экономический эффект, создавать инновационные экономические модели, проекты и внедрять их в реальную экономику [6].

Литература:

1. Bates, T. (1996). The impact of technological change on open and distance learning.
2. Daniel, J. S. (1999). Distance learning in the era of networks // ACU. Bulletin of Current Documentation, 138 (April), 7–9.
3. Мантуленко В.В. Роль педагога в условиях использования электронных медиа в учебно-воспитательном процессе // Актуальные проблемы развития высшего и среднего образования на современном этапе: материалы IV Самарской региональной научно-практической конференции ученых и педагогов-практиков. Т. 1. Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2006. С. 222–224.
4. Иванова Л.А. Медиаобразовательное пространство в стратегии инновационного развития высшего профессионального образования в современной России: постановка проблемы // Педагогическая теория, эксперимент, практика/Ред. Т. А. Стефановская. Иркутск: Изд-во Иркут. Ин-та повыш. квалиф. работ. образования, 2008. С. 215–228.
5. Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 218
6. Бляхман Л. С. Перестройка экономического мышления. — М.: Политиздат, 1990.

Технологическая концепция обучения студентов национальной хореографии в вузах Республики Казахстан

Кульбекова Айгуль Кенесовна, доктор педагогических наук, доцент
Казахский национальный университет искусств (г. Астана)

Национальный танец является профилирующим курсом подготовки кадров. В статье рассмотрены технологии обучения казахскому танцу в вузах Казахстана и приведены содержательные основы образовательного курса.

Ключевые слова: казахский танец, национальная хореография, технология обучения, фольклор, этнохореография.

В ходе практической и педагогической деятельности, анализа качества подготовки хореографов в вузах Казахстана была разработана технологическая концепция обучения специалистов в области национальной хореографии, суть которой выявляет систему обучения хорео-

графов в вузах. Она выражается в следующих положениях:

1. Национальный танец не существует вне окружающего его этнокультурного контекста. Восприятие танца требует учета знаний, умений и навыков не только в об-

ласти хореографического искусства, но и этнохореографии, фольклора, музыки, психологии, философии и других наук.

2. Необходимо применение единого терминологического аппарата на местах, а также глубокое изучение теории и методики преподавания и исполнения казахского танца. Освоение казахской танцевальной терминологии, образных и художественных названий специфических движений — основа освоения учебного курса. Терминологический аппарат казахского танца является средством воздействия, участвует в формировании ярких образов, способствует глубокому проникновению в образно-эмоциональную специфику этнохореографии.

3. Казахский танец требует изучения и освоения традиционной художественной культуры общества во всех системных связях с другими видами искусства. Здесь необходимо опираться на:

- а) мифологию, материалы древних сказаний, легенд;
- б) генезис, этапы развития этнохореографии;
- с) память предшественников и создателей — народных и профессиональных исполнителей, специалистов, знатоков казахского танцевального искусства.

4. Казахский танец является синкретическим видом искусства. Отсюда устойчивость традиций в различных видах творчества, в том числе танцевальном, характеризует культуру казахского общества в целом.

5. В Казахстане необходимо развитие региональных танцевальных культур с локальными ее разновидностями. Это, с одной стороны укрепит жизнеспособность искусства народного танца, обеспечит преемственность, с другой — отразит многообразие и богатство казахской танцевальной пластики (учет различных социально значимых факторов, географического расположения региона, соседства с другими государствами, климатические условия, накладывающие специфику в исполнении, сценическом костюме и характере танца).

6. Проведение различных конкурсов, семинаров, фестивалей, мастер-классов, имеющих сегодня большие перспективы и практическую значимость в профессиональной деятельности хореографов. Целью таких мероприятий должно быть выявление талантов, обмен опытом, конкретизация обучения, решение концептуальных задач по совершенствованию методов обучения и его функционированию, а также активизация творческой и профессиональной деятельности специалистов.

В контексте рассматриваемых задач по изучению и освоению курса «Теория и методика преподавания казахского танца» в вузе мы определили содержание данного курса и намерены рассмотреть его основные направления более подробно.

Знакомство студентов с историей развития традиционной национальной хореографии, изучение классификации различных видов казахских танцев, функций народной хореографии, творчества выдающихся деятелей хореографического искусства мы выделяем как первоначальную основу общей программы обучения хореографов

в Казахстане и непосредственно пререквизитом всего образовательного процесса в вузах Казахстана.

Принципиально новым в процессе подготовки кадров по казахскому танцу в вузах Казахстана является изучение большинства дисциплин по теории и методике преподавания танцев разных народов по блочному, интенсивному методу. На наш взгляд такое обучение само по себе более продуктивно. Далее, в качестве первоочередной задачи в обучении хореографов в вузах Казахстана на современном этапе мы выдвигаем изучение фольклора и его функционирование в профессиональном искусстве.

Вместе с тем, простое повторение фольклорного танца на профессиональной сцене не всегда достигает своей цели. С точки зрения современной исполнительской техники и многообразия танцевальной лексики в данном вопросе следует подчеркнуть некоторую ограниченность фольклора. В свое время, самобытные исполнители зачастую не обращали внимания на бесконечную продолжительность танца. Кроме того, уровень профессиональной виртуозности и лексики народного танца во многом ограничен, многие приемы бесследно уходили вместе с их создателями.

Сегодня необходимым является решение вопроса о сценической переработке традиционного казахского танца с сохранением характера и эмоциональной специфики национального танца. Отсюда, в учебном процессе по обучению казахского танца определилась задача — сохранять черты, присущие традиционному танцевальному искусству казахов. Вместе с тем следует остерегаться ряда потенциальных ошибок, которые все еще наблюдаются в учебном процессе. С другой стороны, в процессе обучения и привития умений по казахскому танцу у студентов педагог не должен допускать излишнюю, не в меру примененную стилизацию движений и отдельных комбинаций.

Практика показала, что погоня за формальной виртуозностью, небрежное отношение к танцевальной теме, идее, форме неизбежно ведут к неправильному восприятию студентами специфики казахской танцевальной культуры. В этом случае народный танец теряет свою непосредственность, самобытный характер и становится холодной стилизацией, искажающей саму природу народного танца.

Известный исследователь русского танцевального фольклора Г.Ф. Богданов выделил принципы изучения народной хореографии. «Личное наблюдение различных народных обрядов и праздников весны, урожая и т.д.; литературная фиксация старинных обрядов и народных игр; изучение фондов, изобразительного материала; знакомство с произведениями классиков, где описываются обряды или обычаи; знакомство с произведениями изобразительного искусства, где отображены быт и жизнь народа; аналогичное изучение фольклора соседних народов; глубокое изучение народных песен, литературного фольклора (сказки, пословицы)» [1, с. 16]. Основные выводы Г.Ф. Богданова могут быть эффективно применены

в учебно-творческом процессе подготовки специалистов по казахской хореографии. Преемственность поколений в культуре и искусстве, как показала практика, является главным условием поэтапного развития цивилизованного общества и оказывает определенное значение на процесс формирования знаний, умений и навыков будущих специалистов. Сохранившиеся записи казахских танцев и описания методов обучения Ш. Жиенкуловой, Д. Абирова, О. Всеволодской-Голушкевич могут лишь частично служить ориентиром для обучения. Записи других знатоков казахской национальной хореографии, к сожалению, не систематизированы, не опубликованы, не имеют методическую основу и поэтому не могут быть использованы в образовательном процессе.

Одной из основных задач разработки авторских технологий является описание танцев балетмейстеров Казахстана, которые остались в памяти отдельных профессиональных исполнителей или в лучшем случае, имеются в фондах республиканского телевидения и частных материалов. Эта задача является самой ответственной и трудоемкой.

В какой последовательности изучать те или иные движения, сколько раз движение должно быть повторено в учебном примере, какие движения целесообразно сочетать в одной комбинации, как построить занятие в целом — эти и многие другие вопросы стоят сегодня перед начинающими специалистами. Педагогическая практика показывает, что продуктивнее такой принцип организации учебных занятий, когда основной материал программы курса изучается в первой половине учебного года. Сначала разучиваются движения в чистом виде, а затем в не сложных сочетаниях. Во втором полугодии прорабатываются разученные движения со всевозможными подходами. Они даются в сложных сочетаниях с другими движениями. Учебные комбинации более насыщены и длительны, темп исполнения постоянно возрастает. Каждая ступень обучения имеет свои специфические черты, свои сложности. Особое внимание следует уделять работе над методикой исполнения движений, художественной выразительностью, музыкальностью, что закрепляет теоретические знания у студентов и позволяет совершенствовать их профессиональное мастерство.

Повышение эффективности и результативности применения тех или иных авторских технологий обучения хореографов связано, во-первых, с построением каждого из его разделов, во-вторых, с умением методически правильно составлять учебные комбинации педагогом. В зависимости от программы курса каждый раздел занятия должен иметь определенные задачи и определенный порядок следования одного движения за другим. Этот порядок не должен быть произвольным. Необходимо выстраивать занятия с учетом профессиональных и физических данных студентов, обдуманно чередовать и распределять физическую нагрузку на определенные группы мышц и связок, стремиться к органическому сочетанию танцевальных движений.

В этой связи предельно профессионально и точно высказывание выдающегося педагога по классическому танцу С. Н. Головкиной, которая писала: «Есть педагоги, которые увлекаются «балетмейстерством», составляют комбинации, подчас не соответствующие программе данного класса и не выполняют учебную задачу. С другой стороны, примитивно составленная комбинация не развивает танцевальности и выразительности учащихся. Комбинация должна быть не только полезной в учебном плане, она должна развивать художественно-артистическую натуру учащихся, способствовать развитию профессиональной памяти» [2, с. 10].

Музыкальное сопровождение занятий оказывает определенное влияние на формирование умений и профессиональных навыков хореографов. На занятиях необходимо использовать казахские классические произведения и народную музыку. В связи с этим, в процессе организации учебных занятий большую роль играет работа концертмейстера и творческий контакт с педагогом. Продумывая каждый урок и отдельные комбинации, разучивая со студентами танцы, педагог должен исходить не только из метrorитмической стороны мелодии, но и пластически передать ее характер, особенности ее формы и структуры. Только в этом случае станет возможным воспитывать и вырабатывать у студентов умение работать с музыкальным материалом.

Задачами обучения казахскому танцу в вузах Казахстана являются:

- освоение традиционной танцевальной культуры, идеалов и духовных ценностей казахского общества;
- формирование у студентов музыкально-эстетической и художественной оценки окружающей действительности и казахского танцевального жанра;
- выявление связи танца с другими видами традиционного искусства и промыслов, с историей, включение его в широкий контекст, разнообразные «выводы за пределы» этнохореографии, как путь более глубокого его постижения;
- тематическое осознание и переживание традиционного художественного опыта казахского общества и государства;
- обучение художественно-образному языку казахского танца посредством формирования знаний, навыков и профессионального мастерства;
- развитие художественно-творческой активности хореографов, формирование профессиональной логики и памяти при изучении и освоении учебного материала.

Основные направления содержания учебного курса по казахскому танцу в вузах Казахстана:

1. Учебная программа по дисциплине «Теория и методика преподавания казахского танца» в вузах Республики Казахстан должна представлять собой целостную систему последовательного осознания связей казахской традиционной художественной культуры, в частности, танцевального искусства с жизнью общества. В процессе изучения этих связей (эстетических, нравственных, патриотиче-

ских) социальная функция народного танца становится ведущим элементом народной художественной культуры.

2. Единство эмоционального и сознательного начал в работе студентов на занятиях при его общей повышенной эмоциональной содержательности. При этом педагогу необходимо ориентироваться как на воспроизводящий вариант обучения, так и на творческий поиск.

3. Повсеместное внедрение многоуровневой системы хореографического образования (проект был разработан А. А. Жолтаевой в 1997 году).

4. Совершенствование системы обучения путем стандартизации для единого образовательного процесса и обеспечение интеграции отечественных достижений в сфере народного танцевального искусства.

Литература:

1. Богданов Г. Ф. Учиться у народного танца/Журн. Культурно-просветительная работа. — 1980, № 9.
2. Головкина С. Н. Уроки классического танца в старших классах. — М., 1989.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Мастерство невербального педагогического общения как средство профессионального роста начинающих учителей

Лукьянова Наталия Петровна, магистр естественнонаучного образования
МОУ Лицей № 2

В основе процесса образования лежит педагогическое общение. Профессор А. А. Леонтьев определяет его так: «Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющие определённые педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношения между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива».

Передача и получение информации в процессе взаимодействия возможны лишь посредством знаковых систем — вербальных и невербальных. Вербальные коммуникации осуществляются посредством речи и её слушания. Психологи установили, что в процессе общения с помощью вербальных средств мы передаём и получаем 20–30 % информации. Остальная коммуникация осуществляется за счёт невербальных средств: 52 % информации мы получаем через «считывания» жестов, поз, мимики, а 38 % — через околоречевые сигналы (темп, тембр и пр.) Невербальные средства коммуникации включают в себя кинесику и пантомимику (взгляд, мимику, жесты, позы, телодвижения); таксику (рукопожатие, похлопывание, поцелуи); кожные реакцию (покраснение, побледнение, пятна на коже, потоотделение); паралингвистику, экстралингвистику (темп, дикцию, артикуляцию, паузы, слова-паразиты); проксемику — пространственно-временную организацию общения (позиции за столом, дистанцию) и ольфакторную систему, включающую приятные и неприятные запахи окружающей среды.

Кроме перечисленного важное значение для общения имеют элементы внешнего вида: средства преобразования телесного телосложения (одежда, причёска, косметика, очки, украшение, татуировка, усы и борода, ремни и шарфы), а также подчёркивания или сокрытие своих личных особенностей (признаков пола, возраста, расы, вероисповедания). Все эти характеристики, несомненно, играют большую вспомогательную роль в общении, могут обособлять или усиливать речевое воздействие [1, с. 27].

Категория начинающих учителей (стаж работы которых составляет от 0–5 лет) испытывают значительные трудности в педагогической деятельности. Процесс адап-

тации начинающих педагогов сопряжен с преодолением многочисленных дидактических, методических, организационно — воспитательных и других разноплановых барьеров, которые сопровождают их деятельность. В своей основной массе они оказываются не готовыми к плодотворной работе в силу отсутствия опыта работы и общения, незнания специфики учебного учреждения, школьного коллектива, родительского социума, и действия других причин адаптационно-профессионального характера [2]. Необходимо констатировать тот факт, что современное российское учительство находится в сложной, противоречивой ситуации, которая обусловлена необходимостью обеспечения притока начинающих кадров в школы и в тоже время школьная система не должна потерять в качестве образования, т. к. результат работы школы определяется качеством преподавания её учителей [3, с. 33]. Наставничество может привести к существенному улучшению результатов обучения за короткое время [3, с. 40]. Однако, наставничество, зачастую, носит формальный характер и поддержка, оказываемая учителям в этот период, редко бывает эффективной в той мере, какой могла бы быть [3, с. 38]. Поэтому, зачастую, в современных реалиях начинающий учитель надеется только на себя. В данной статье будут даны практические рекомендации общей стратегии профессионального поведения учителя.

Имидж учителя начинается с его внешнего вида: джинсы, толстовки, спортивную одежду из рабочего гардероба необходимо исключить. Предпочтение отдается классическим, строгим, респектабельным костюмам. Для педагогов-женщин допустимо элегантное платье, брючный костюм, традиционный пиджак с юбкой.

При выборе одежды важную роль играет цветовая гамма. Не стоит проводить урок в платье огненно-красного или оранжевого цвета. Лучше предпочесть костюм традиционных серого, бежевого, синего, цвета кофе с молоком. По этой же причине не нужно подбирать одежду с множеством драпировок, воланов, сложного кроя.

Украшения необходимо ограничить минимальным количеством или оставить для вечера. Допустимы небольшие аккуратные серьги, тоненькая цепочка, одно кольцо без ярких камней.



Рис. 1. Выражение готовности к действию

Внешний вид педагога не должен отвлекать учеников от урока, вместе с тем, важно, чтобы учитель чувствовал себя комфортно во время изложения материала. Одежда не должна сковывать движения и мешать перемещаться между рядами парт. Высокие каблуки для женщин могут оказаться настоящим испытанием, поскольку основное время урока преподаватель проводит стоя [4].

Каждому учителю, в том числе и начинающему, необходимо научиться управлять своим поведением в любых ситуациях педагогического общения, т. к. тогда он в значительной степени перестаёт зависеть от произвола случая.

Урок начинается с перемены, поэтому за несколько минут до урока педагог, для большей убедительности, может выйти в коридор и пригласить учащихся в кабинет. При этом учитель может стоять в дверях, провожая ребят взглядом, особо «шумных» можно пригласить в кабинет последними, дав им время успокоиться. Лицо и тело педагога должно выражать готовность к действию, настойчивость и решительность (начальное проявление мимики, отражающее готовность к действиям, проиллюстрировано на рис. 1.)

При этом рот закрыт, взгляд прямой, лоб гладкий, брови опущены, руки вытянуты, слегка сжаты в кулаки, туловище и голова несколько напряжены и наклонены назад, дыхание ритмичное, интонация голоса уверенная, «металлические» нотки с несколько приглушённой артикуляцией [5, с. 166].

Повышает настрой учащихся на занятие ритуал приветствия учителя, поэтому после подготовки ребят к уроку педагогу необходимо поднять ребят, причем, дети должны стоять до тех пор, пока не успокоятся, и в классе не будет полной «тишины».

Начать урок лучше с удивления учащихся. Действие «удивлять» часто использует учитель, считающий, что сообщаемая им информация для учеников приятна и даже долгожданна. «Я буду вести у вас самый замечательный предмет! Итак... (здесь обе руки вскидываются непринужденно вверх) — география!» После такой подачи класс готов аплодировать, даже не зная, что его ждет впереди.

Этот праздничный, концертный стиль возможен

во всем: «На глупые вопросы не отвечаю!!!» или «За контрольную нет ни одной двойки!!! (и наоборот — все двойки!!!), или «О том, что было дальше, вы узнаете на следующем уроке!!!».

Подобный стиль поведения делает учителя веселым и доброжелательным. Он всегда держит спину прямой, голову — гордо (но не высокомерно) поднятой. Знания, выдаваемые с помощью действия «удивлять», становятся для учеников подарком. Воздействуя на воображение, этот способ речевого поведения помогает пробуждать способности и таланты учеников.

Действие «удивлять» предполагает существование каких-то еще неизвестных слушателям интересных областей знаний. А признание учителем существования таких областей хорошо само по себе. Обыкновенно учителей, умеющих удивлять, называют артистическими натурами [6, с. 45].

Если педагог попадает в ситуацию, когда ученики не склонны уделять ему свое внимание, он повышает голос. Переходит на крик. Стучит по столу или «звонит в колокольчик». Встает или поднимает руку. И так далее. То есть, он действует достаточно традиционными способами. Но знающему их заранее учителю лучше сначала прикинуть, какой из них может сработать. Возможно, учитель сразу поймет, что, скорее всего — никакой. Тон невежливого, «базарного» разговора очень часто связан именно с употреблением говорящим словесного действия звать. Когда к вам обращаются, как к глухому (то есть «звучит» обратить на что-то внимание), становится неприятно и обидно не столько от смысла сказанного, сколько от тона. Педагогам следует помнить, что люди, общающиеся с теми, кто к другим невнимателен, обычно много кричат и говорят излишне громко. Человек же, уверенно рассчитывающий на внимание собеседников (и уже тем самым внимание к себе привлекающий) не будет тратить лишних усилий на громкую речь. Общение с партнерами он не будет начинать с воздействий на их внимание, за редкими исключениями [6, с. 38].

Воздействуя на мышление собеседника, люди обычно полагаются, прежде всего, на логику высказываемого,

тогда как сами слушающие (в роли которых бывают все) гораздо большее значение придают особой терпеливо-растолковывающей интонации, которая помогает непонятому проясниться и стать понятным. Поэтому, если учитель осознаёт, что излагает нелёгкий материал, то пусть он старается быть терпеливым и внимательным к затруднениям слушающих. Иногда новый материал ученикам всё же полезно преподносить с легким оттенком «отделывания» — это, мол, вы и сами знаете. Это может быть уместным, ибо такой парадоксальный ход освобождает детей от накручивания преждевременных страхов и впадения в «ученическую кому», что особенно свойственно младшему школьному возрасту. Правда, освобождение может наступить при условии очень редкого употребления учителем воздействия отделываться. Иначе картина возникает совершенно иная — учитель опять так «занят» чем-то своим («блажью»), что даже объяснить по-человечески новый материал не удосуживается. Обычно учителя начинают отделываться, когда не могут объяснить ту или иную тему, в то время как воздействие отделываться может быть полезным только в том случае, если само объяснение данного материала не составляет учителю труда [6, с. 40].

Учителю вредно постоянно корить, одергивать учеников. Это ведет к укоренению в педагоге опасного мнения о себе как о человеке всезнающем, никогда не ошибающемся в том, что хорошо и что плохо. Педагогу желательно следить за тем, чтобы ни само действие упрекать, ни его обертоны не занимали в арсенале его способов воздействия существенного места. Если учитель постоянно упрекает, ворчит, проявляет недовольство, то это значит, что он потерял контакт с детьми и явно заблуждается в том, чего можно, а чего нельзя требовать от них и от себя. Ворчание, особенно у начинающих учителей, может оказаться тревожным сигналом профессиональной непригодности человека к педагогической работе.

Противоположный способ воздействия, обращенный к чувствам, эмоциям, самочувствию — ободрять. Типичное яркое ободрение проявляется в общении с маленьким ребенком, когда нужно поддержать его решимость, закрепить какое-то хорошее, полезное дело.

Тогда мы говорим: «Ну, ну! Смелее! Молодец! Не бойся! Ну-ну-ну!». Воздействие ободрять украшает речь учителя. Хотя слишком частое использование на уроке словесного воздействия «ободрять» приводит к «сюсюканью», которое может плохо восприниматься школьниками, даже самыми маленькими. Они любят, чтобы с ними разговаривали как со взрослыми [6, с. 43].

Учитель, прибегающий к действию приказывать, вероятно, считает, что всем всего не объяснишь или, что понимание в принципе невозможно, поэтому в совместной работе можно только приказывать и повиноваться. Но, как каждый знает по своему собственному опыту, мы слушаем только тех, кому добровольно отдали право распоряжаться, или тех, за кем сила, способная подавить непослушание. Все остальные приказы часто вызывают у нас естественное сопротивление и желание приказать «наперекор».

Тон распоряжений и приказов, царящий на многих уроках, особенно в начальной школе, впитывается детьми и переносится ими в общение между собой, что обычно создает скандальную атмосферу, а в соединении с утрированным утверждать приводит к дракам и ябедничеству.

Приказывать уместно и даже необходимо, когда требование сводится к простому движению, которое нужно выполнить ученику: встать или сесть, взять или положить, открыть или закрыть. Чем проще — тем лучше, тем ситуативно результативнее [6, с. 45].

Учителю лучше всего исходить из предположения (деловой подход) о том, что в его взаимоотношениях с детьми в классе полная и абсолютная ясность, которая строится на реальном (а не на словесном) признании учителем своих обязанностей помогать всем и каждому. Притязания к учащимся исчезают при установке, что дети в классе такие, какие они есть, и именно он учитель, должен организовать и обеспечить для них интересную и полезную деятельность [6, с. 113].

Таким образом, предложенные приёмы, помогут начинающему учителю совершенствовать технику невербального педагогического общения, профессионально расти, тем самым повышая свою самооценку и улучшая качество образования.

Литература:

1. Панфилова А.П. Теория и практика общения: учебное пособие для студентов средних учебных заведений/А.П. Панфилова. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 288 с.
2. Назарова О.В. Адаптационные затруднения начинающих педагогов/О.В. Назарова [Электронный ресурс], URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4234 (Дата обращения: 15.02.2014)
3. Бабер М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах/М. Барбер, М. Мона. — «Мак-Кензи», 2008. — 62 с.
4. Внешний вид современного учителя <http://www.delopis.ru/919-vneshniy-vid-pedagoga.html> (Дата обращения: 15.02.2014)
5. Попов С.В. Визуальное наблюдение/Попов С.В. — СПб.: Издательство «Речь» совместно с издательством «Сементика-С», 2002. — 320 с.
6. Ершов П.М./Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя/Ершов П.М., Ершова А.П. Букатов В.М. — М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. — 336 с.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Изучение затухающих колебаний маятника с помощью виртуального измерителя угла его отклонения от положения равновесия

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (Удмуртия)

В статье приводится описание компьютерной экспериментальной установки с потенциометрическим датчиком для исследований затухающих колебаний физического маятника. Кратко рассмотрены конструкция датчика и назначение основных частей экспериментальной установки.

Ключевые слова: затухающие механические колебания, маятник, виртуальный измеритель, виртуальный прибор, учебная экспериментальная установка, обучение физике.

При подготовке занятия по физике, на котором будет демонстрироваться эксперимент, учитель решает проблему оптимального выполнения опыта. Иными словами, он выясняет, как с минимальной затратой времени добиться максимального воздействия на учащихся. В этом случае ему может помочь компьютерная техника [5, с. 189].

При традиционном подходе к школьным демонстрациям физические опыты имеют преимущественно качественный характер, так как количественные расчеты отнимают слишком много времени. Применение компьютера в демонстрационных опытах позволяет быстро и надежно получать количественные оценки наблюдаемых явлений и процессов. Это достигается за счет автоматизации эксперимента. Используя компьютерный эксперимент, учитель имеет возможность неоднократно повторять эксперимент, менять условия его проведения. Сделать это достаточно быстро с помощью традиционных средств очень сложно.

Сейчас в школьных кабинетах физики появилось оборудование, сопрягаемое с компьютерной техникой, — учебные информационно-измерительные системы [2; 5, с. 88]. Упрощенные схемы информационно-измерительных систем рассматривались нами в статье [3]. Практика показывает, что такие системы могут создаваться учителем физики самостоятельно из доступного оборудования [4].

Рассмотрим следующий пример. В своей работе для демонстрации графика зависимости угла отклонения маятника от времени мы используем относительно простую с точки зрения ее конструкции экспериментальную установку, схема которой показана на рис. 1. Укажем назначение ее частей и конструктивные особенности некоторых из них. Объектом исследования является физический маятник, состоящий из металлической пластины, к нижней части которой прикреплен груз в виде цилиндра. Маятник насажен на ось, которой является движок потенциометра (переменного резистора). На потенциометр подается напряжение с помощью батарей. А напряжение

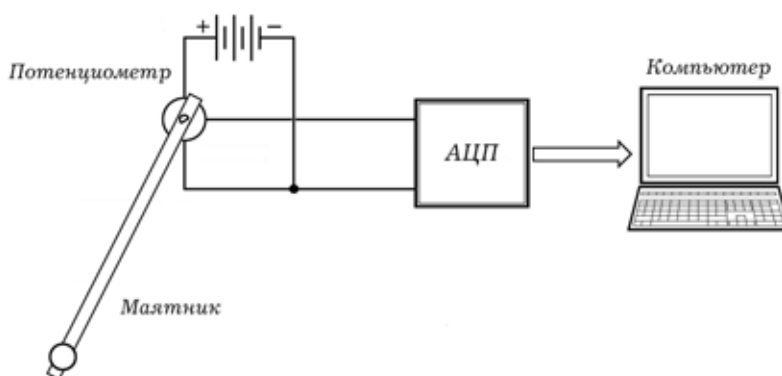


Рис. 1. Схема экспериментальной установки с потенциометрическим датчиком

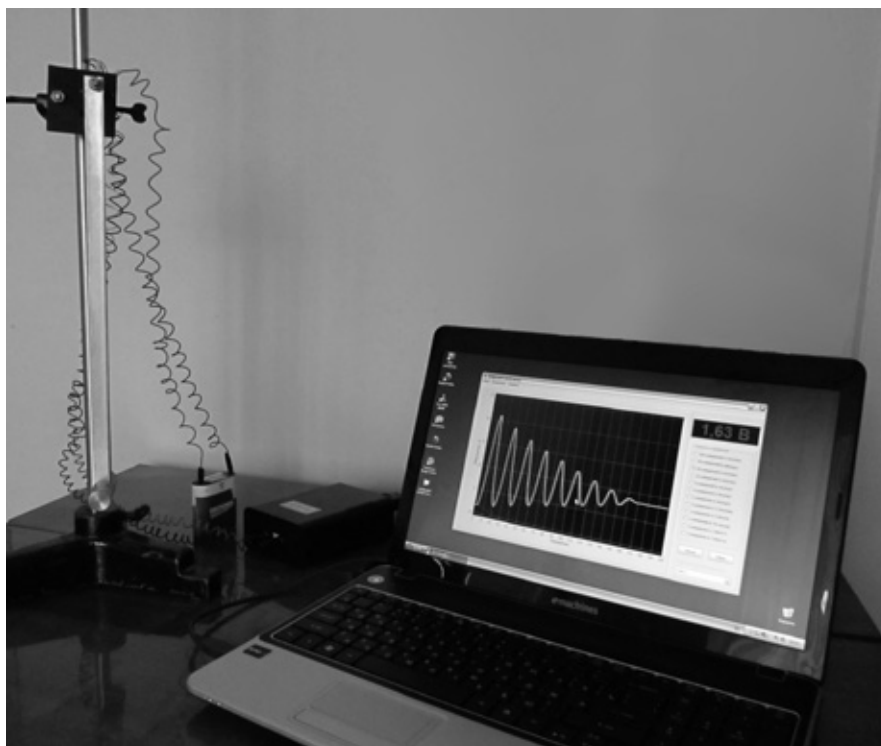


Рис. 2. Учебная экспериментальная установка для изучения затухающих механических колебаний

с выхода потенциометра подается на аналого-цифровой преобразователь (АЦП), который выполняет функцию вольтметра [1]. Таким образом, в установке используется потенциометрический датчик, входным сигналом которого можно считать положение контакта потенциометра, а выходным сигналом — напряжение, которое снимается с этого контакта. Конструкция переменного резистора такова, что наш датчик представляет собой преобразователь угловых перемещений. Используя другие переменные резисторы, можно получить и преобразователи линейных перемещений. Следовательно, в нашем случае напря-

жение на выходе потенциометра пропорционально углу поворота движка потенциометра или углу отклонения маятника от положения равновесия. В заключении укажем, что АЦП преобразует электрическое напряжение в цифровой код, поступающий в компьютер, основная задача которого — визуализация результата измерения в режиме реального времени.

Предлагаемая экспериментальная установка проста в использовании и удовлетворяет как дидактическим требованиям, предъявляемым к учебному оборудованию, так и требованиям техники безопасности (рис. 2).

Литература:

1. Данилов О. Е. Аналого-цифровой преобразователь как базовый элемент учебного компьютерного измерительного комплекса с аналоговыми датчиками физических величин/О. Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 4. — С. 114–119.
2. Данилов О. Е. Лабораторный практикум: Компьютерные измерения в молекулярной физике и термодинамике. Учебно-методическое пособие/О. Е. Данилов. — Глазов: ГГПИ, 2009. — 28 с.
3. Данилов О. Е. Применение компьютерных технологий в учебном физическом эксперименте/О. Е. Данилов // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — С. 330–333.
4. Данилов О. Е. Создание компьютерного измерительного комплекса с аналоговыми датчиками для школьного кабинета физики/О. Е. Данилов // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2013. — № 3. — С. 93–102.
5. Смирнов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении физике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/А. В. Смирнов. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 240 с.

Применение ИКТ технологий в учебном процессе начальной школы

Загребельникова Наталья Сергеевна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 96 с углубленным изучением английского языка (г. Новосибирск)

Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой образования, задачу формирования информатизации воспитательно-образовательного процесса в образовательном учреждении.

У каждого преподавателя свой стиль работы. Кто-то привык работать у доски, кто-то предпочитает объяснять материал, сидя за своим рабочим столом, кому-то проще и привычнее свободно перемещаться по классу [5, с. 79]. Но эти методы устарели и им на смену пришли интерактивные технологии, требующие нового подхода к демонстрации визуальных материалов. К сожалению, проектор и экран не обладают той гибкостью для достижения нужного эффекта, как интерактивная доска. К тому же преподаватель вынужден отвлекаться на свой компьютер, чтобы управлять демонстрацией, и не всегда нужные функции удобны и доступны. В этом случае на помощь приходят мультимедийные технологии [2].

Интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, помогают каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать более успешным в учебе и работе, сделать мир вокруг себя ярче [4, с. 7]. Применение интерактивной доски позволяет преподавателю намного эффективнее управлять демонстрацией визуального материала, организовывать групповую работу и создавать собственные инновационные разработки, при этом не нарушая привычный ритм и стиль работы [3, с. 4].

Решая проблему информатизации школы, нельзя забывать об основных инструментах работы преподавателя и ученика: доска, мел, ручка, тетрадь — сегодня эти традиционные инструменты предстают в новом исполнении интерактивная доска. Педагогические возможности электронной доски как средства обучения намного превосходят возможности традиционных средств реализации учебного процесса [10, с. 18].

Применение интерактивной доски способствует повышению качества образования путем внедрения современных технологий. Система новых технологических решений, которые включают в себя современные технологии, помогают реализовать один из основных принципов «учись учиться». Независимо от этапа обучения, применение интерактивной доски на уроках выводит процесс обучения на новый уровень [13, с. 106].

Для меня обучение детей никогда еще не становилось таким привлекательным и захватывающим. Интерактивные средства вдохновляют и призывают детей младшего школьного возраста к стремлению овладеть новыми

знаниями, помогают достичь целей обучения. Высокое разрешение цветных изображений на экране привлекает детей, помогает «оживить» урок, захватить внимание и экономить время, что помогает создавать динамические уроки [11, с. 19].

В нашей школе появилась возможность соединить в себе легкость и удобство традиционных инструментов с перспективными инновационными технологиями с приобретением передвижной интерактивной доски и мультимедийного проектора. Интерактивная доска проста в использовании. Работая учителем начальных классов, провожу уроки русского языка, математики, литературного чтения, окружающего мира и другие с применением интерактивного комплекса.

Электронная доска Hitachi помогает ребятам преодолеть психологический барьер, неосознанный страх и стеснение у доски, легко вовлекает их в учебный процесс. Работая с доской, учащиеся легко и уверенно раскрывают свои способности, яркие стороны характера. В классе не остаётся равнодушных, все предметы становятся доступными и увлекательными.

Интерактивная доска на уроке — это ценный способ сосредоточить и удерживать внимание учащихся. Наглядность учебы особенно ценна для работы с детьми с рассеянным вниманием, она целиком увлекает их. Все ученики класса уделяют больше внимания объяснениям преподавателя, доска достаточно велика, чтобы видели ее все. Применение интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения на разных этапах урока [6, с. 27]:

1. Объяснения нового материала или инструктирования класса.
2. Выполнения упражнений для закрепления нового материала.
3. Обобщения и закрепления изученного материала.
4. Контроля знаний, тестирования.
5. Проверки домашнего задания.

Занятия с отстающими учениками так же провожу с применением интерактивной доски. На своих уроках широко использую [12, с. 306]:

- демонстрацию на экране с помощью проектора;
- демонстрации, в том числе и интерактивные модели, которые «оживляет» учитель в момент объяснения;
- выступление учащегося или дискуссию с демонстрацией на экране цельной работы учащегося или отдельных, представляемых им цитат, моделей и т.д.;
- демонстрация задания на экране с коллективным обсуждением возможных ответов;
- демонстрация задания на экране с раздачей учащимся печатных форм для ответов;

- самостоятельная работа одного учащегося;
- анализ или построение моделей;
- тестирование;
- поиск необходимой информации;
- самостоятельная работа группы учащихся (компьютер как один из инструментов групповой работы, например, для получения информации и подготовки выступления).

Следует заметить и то, что использование интерактивной доски требует скрупулёзной, детальной подготовки, хороших навыков работы с компьютером. Потраченные усилия и время обязательно приводят к желаемому результату. Признаюсь, я получаю от этого огромное удовольствие и творческое удовлетворение.

В настоящее время школа находится на пути формирования учебной информационной системы. С развитием технического прогресса процесс получения информации изменился.

Грамотное использование возможностей современных информационных технологий в начальной школе способствует [2]:

1. Активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
2. Развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышению уровня комфортности обучения;
3. Снижению дидактических затруднений у учащихся;
4. Повышению активности и инициативности младших школьников на уроке;
5. Развитию информационного мышления школьников, формирование информационно-коммуникативной компетенции [8].

В нашей школе появилась возможность соединить в себе легкость и удобство традиционных инструментов с перспективными инновационными технологиями. На этапе подготовки к уроку можно выделить следующие методы и приемы с использованием ИКТ [8].

1. Постановка проблемной ситуации перед учащимися, наведение их на работу, предполагаемую на следующем уроке. (Показывается отрывок из фильма о бурых медведях и выявляется причина занесения этих животных в Красную книгу. На следующем уроке «Мир вокруг нас» будет разбираться тема «Красная книга», и дети под руководством учителя готовят к нему материал.)

2. Самоанализ предыдущих уроков с целью выявления рабочего потенциала. (Просмотр сохраненных в видео-файл материалов с урока, на котором была использована ИД.)

3. Анализ возможности интеграции учебных предметов (предполагаемая дифференцировка учебных заданий). (Словарная работа на уроках — привлечение электронных словарей, энциклопедий, справочников)

Во время подбора материала к каждому из этапов урока возможно использование информационных технологий: анализ методических пособий (печатных, электронных), дифференциация заданий и др.; создание медиапрезентаций,

подбор заданий, их оформление для работы на ИД, создание карточек для индивидуальной работы и др.

Необходимо четко определить место и средства подачи подобранных материалов в уроке. Продумывать способы снижения нагрузки на учащихся, использования здоровьесберегающих технологий (смена видов деятельности, физминутки)

При постановке целей урока перед детьми использование интерактивной доски позволяет привлечь внимание детей к процессу обучения, повышать мотивацию [9].

В ходе урока активно проводится работа детей с ИД, вводятся изображения, видеофайлы, звуковые файлы. Возможность делать записи позволяет добавлять информацию, вопросы и идеи к тексту или изображениям на экране. Все примечания можно сохранить, еще раз просмотреть или распечатать.

Просмотр сохраненных видеофайлов, анализ индивидуальных работ учащихся и др. помогают проведению рефлексии урока.

В качестве иллюстрации мы приводим конспект урока игры-путешествия по математике во 2-м классе с использованием интерактивной доски. Дети с помощью «умного пера» подписывают ответы к примерам.

Логическая задача. Решая её, дети помогают героям занять свои места на пьедестале с помощью лазерной указки. Если ответ ошибочен, то герой не перемещается.

На этапе «Устный счет» детям предлагается эстафета, где лыжник, преодолевая этап за этапом, получает новые задания. Это игровой момент вносит разнообразие в урок и вызывает у детей интерес к продолжению соревнований.

На этапе работы с геометрическим материалом используем работу в группах. Доска помогает разъяснить задание, а пока дети работают, закрывается «шторкой».

На этапе знакомства с новым материалом детям встречается название нового вида спорта, с которым у них предварительно знакомлю. Использование интерактивной доски позволяет демонстрировать видеоматериалы по теме урока.

Что дает использование интерактивных досок в школе?

Ясную, эффективную и динамичную подачу учебного материала

Используя интерактивную доску, преподаватели могут сделать свои занятия более яркими, могут выбирать различные стили обучения, работать с различными приложениями и ресурсами, ориентироваться на определенные потребности разных возрастных групп.

Существенное повышение мотивации учащихся

С интерактивной доской занятия интересные и увлекательные. Даже те ученики, которые с неохотой идут на урок, моментально вовлекаются в учебный процесс, т.к. сами прекрасно ориентируются в цифровом мире и активно используют в повседневной жизни различные электронные устройства.

Активизацию познавательной деятельности учащихся и коммуникативных навыков

Интерактивная доска — это незаменимый инструмент для организации самостоятельных и коллективных форм работы, дискуссий, в которых развивается умение учащихся аргументировать и объяснять свою точку зрения.

Экономию учебного времени

Нет необходимости конспектировать занятия. Материалы урока учащиеся могут сохранить, распечатать, вернуться к ним дома или на следующих занятиях.

Заранее подготовленные занятия (а также диаграммы, рисунки, тесты, таблицы музыка, карты и другие ресурсы для урока) дают возможность сохранять быстрый темп урока. Преподавателю и ученикам не надо тратить время на то, чтобы написать текст на обычной доске или переходить от экрана к клавиатуре компьютера. В режиме online на интерактивной доске можно работать с материалами урока — комментировать, вносить добавления, держать связь со всем миром, имея выход в Интернет.

Создание и расширение методической базы

Преподаватели могут создавать свою коллекцию занятий по разнообразным предметам и темам. Могут делиться материалами друг с другом, использовать созданные материалы из года в год, адаптируя под конкретную аудиторию. Использование интерактивной доски вдохновляет преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулирует профессиональный рост.

Одновременное использование самых разных материалов

Интерактивная доска позволяет использовать одновременно и изображения, и текст, и звук, и видео, и ресурсы Интернет, и другие необходимые материалы. Учитель имеет возможность воздействовать на все системы человека одновременно (визуальную, слуховую, кинестетическую), тем самым ориентируется на каждого ученика в своем классе.

Оперативный контроль знаний и возможности дистанционного обучения

Преподаватели могут создавать и проводить опросы в режиме реального времени, демонстрировать ученикам результаты тестирования. Можно записывать уроки, создавать базу записей, различных материалов, тестов, самостоятельных и контрольных работ. Каждый ученик сможет в любое время вернуться к материалам урока, изучить пропущенный материал, проверить себя [1, с 127].

В конечном результате использование ИД делает занятия интересными и развивает мотивацию учащихся, предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков, учащиеся начинают понимать более сложные идеи в результате более ясной, эффективной и динамичной подачи материала.

Литература:

1. Баранова Е. В. Гогун Е. А. и др. Методические рекомендации по использованию инструментальной компьютерной среды для организации уроков в начальной школе. — СПб.: Издат. Анатолия, 2003. — 245 с.
2. Волокова А. В. Комплексный подход к информатизации начальной школы / А. В. Молокова // Учебное пособие. — 2005. — № 1. — с. 119–123
3. Гриценко В. И. Сущность информационных технологий [Текст]: / В. И. Гриценко. — М.: Просвещение, 2006. — 354 с.
4. Ефимов В. Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников. «Начальная школа». № 2 — 2009 г.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. — 480 с
6. Клейман Г. Возможности использования информационных технологий [Текст]: / Г. Клейман. — М.: Просвещение, 2006. — 398 с.
7. Курашов И. В. Познавательная самостоятельность учащихся в процессе изучения новых знаний как результат организации их деятельности учителем [Текст]: / И. В. Курашов // Об условиях развития познавательной самостоятельности активности учащихся на уроке / Под ред. М. А. Данилова. — Казань: Таткнигиздат, 2003. — 198 с.
8. Сайт «Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» [Электронный ресурс]: <http://ito.edu.ru/sp/SP/>
9. Сайт «Фестиваль педагогических идей» [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/>
10. Хантер Б. Рекомендации по использованию информационных технологий [Текст]: / Б. Хантер. — М.: Просвещение, 2006. — 145 с.
11. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя [Текст]: / Г. И. Щукина. — М.: Просвещение, 2005. — 144 с.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда [Текст]: / В. А. Ясвин. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
13. Шилина М. Н. Формирование познавательной самостоятельности школьников [Текст]: / М. Н. Шилина. — М.: Просвещение, 2005. — 245 с.

Использование Интернет-технологий в процессе обучения истории и обществознанию как условие получения нового образовательного результата, соответствующего ФГОСу (виртуальный кабинет истории и обществознания: из опыта работы)

Кочерягина Ольга Александровна, учитель истории и обществознания
МАОУ Лицей № 1 (Саратовская область, г. Балаково)

***Ключевые слова:** интернет-технологии, виртуальный кабинет, коммуникации.*

Мы живем в эпоху информационно-телекоммуникационной революции в условиях которой, формируется новая глобальная информационно-коммуникационная среда жизни, образования, общения, которая получила название инфосфера, ядро которой составляет Интернет.

Интернет пока не стал постоянным профессиональным пространством учителя, в основном педагоги продолжают использовать глобальную сеть как большую электронную библиотеку материалов. Это при том, что интернет-технологии обладают огромным образовательным потенциалом: происходит активное вовлечение учеников в процесс обучения, формируются умения обобщать, анализировать, систематизировать информацию по теме, работать в группе, находить информацию в различных источниках, слышать и понимать собеседника, отстаивать собственную точку зрения. Данные умения прописаны в требованиях к результатам обучения и освоения курсов истории и обществознания в ФГОСу.

Интернет технологии качественно расширяют традиционную систему учебного взаимодействия. В этом, с моей точки зрения, состоит то главное, что делает Интернет технологии особенно привлекательными для современной школы. В условиях классно-урочной системы групповая и индивидуальная работа школьников стеснена временными и пространственными рамками организации учебного взаимодействия. Выход в виртуальное пространство качественно меняет ситуацию. Работа в учебном кабинете и дома (физической среде) дополняется работой и жизнью школьника в виртуальном пространстве. Сегодня каждому из нас вполне реально представить себе, как каждый из его учеников со своего индивидуального компьютера, планшета заходит в свой личный кабинет, где в рамках соответствующих сетей представлены его учителя, а также товарищи по учебной работе. Здесь у него — свое личное расписание (дня, недели, месяца), где динамически собираются все события жизни, главную часть которых составляют события образовательные. Здесь у него необходимые ссылки на образовательные ресурсы, портфель достижений, доступ к проектным группам, контрольным материалам и т. п. В принципе сегодня это реальный мир нашей новой школы.

Каждый из нас знает, что такое интернет обучение, которое невозможно представить без открытого обучения

и дистанционных образовательных технологий. Одна из главных проблем в развитии системы открытого образования связана с формированием единой информационно-образовательной среды. Информационно-образовательная среда открытого образования должна включать в себя все структурные компоненты подсистем, которые в идеале должны представлять собой сеть виртуальных кабинетов, школ, университетов, учреждений культуры в рамках системы объединяющей на единых принципах множество разнообразных учебных заведений.

В последние годы утвердилось представление о смешанном учении, где занятия в классе естественно сочетаются с учебной работой в сети. Практическое внедрение технологий дистанционного обучения в образовательных учреждениях реализуется через индивидуальные сайты, блоги, виртуальные кабинеты учителей. Это весомое дополнение к системе государственного образования, первый практический шаг на пути функционирования открытого образования. Виртуальный кабинет истории и обществознания (balaково. su) — пример такого обучения. Для меня виртуальный кабинет истории ценен не просто тем, что он помогает мне поддерживать и выстраивать новые схемы и стратегии взаимодействия ученик — учитель, ученик — ученик (для чего собственно и предназначен). Главное в том, что он создавался с осознанной опорой на психолого-педагогические основания прежде всего групповой работы, которые давно стали одним из ключевых элементов современной педагогической практики (Макаренко А.С. Пед. соч. в 8 т. — М.: 1983—1985. Т. 8). Виртуальный кабинет — это яркий пример привлечения сразу множества участников из разных классов (по литерам) и из разных возрастных групп к совместному решению познавательных задач.

«Виртуальный кабинет истории и обществознания» помогает мне формировать у моих учеников: способность вступать в контакт, высказывать свою точку зрения, слушать и понимать точку зрения собеседника, вести дискуссию; готовность решать коммуникативные задачи, адекватно вести себя в различных социальных ситуациях; владение устным и письменным общением, новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения, критическое отношение к распростра-

няемой по каналам СМИ информации (коммуникативные, информационные компетенции) и т. д.

Моя цель — поддержать, учеников в их стремлении осваивать интернет и применять его для пользы обучения, а также раскрытия и реализации творческого потенциала моих учеников.

«Виртуальный кабинет истории и обществознания» берёт на себя часть функций реального образовательного процесса, помогает делать его эффективнее.

На сайте размещается материал дистанционных уроков, задания для болеющих учеников, итоги оценки работ школьников, проблемные вопросы, информация для родителей и т. п. Пользователи виртуального кабинета могут разместить и обсудить на нём свои вопросы, творческие работы, работать над совместными проектами, использовать сайт как инструмент своего образования или педагогической деятельности. Сайт на данный момент имеет не столь впечатлительный дизайн, но у него есть одно ценное качество — он помогает реальному образованию, отражает его специфику, результаты, проблемы. Там почти всегда есть коммуникации, творчество и личностная ориентация на пользователей.

Страницы виртуального кабинета можно использовать для реализации идеи диалога во всех его аспектах. В качестве примера можно привести работу над дискуссионными и проблемными вопросами, в процессе которой происходит обмен мнениями между опытом и знаниями каждого участника. Например, 2012 год был определен указом президента России как год празднования 150-летия со дня рождения Петра Столыпина. В рамках празднования юбилейной даты в виртуальном кабинете истории и обществознания прошла заочная мини учебная конференция (с 01.10.11 по 30.04.12), связанная с различными аспектами жизни и деятельности Петра Столыпина. На уроках истории в режиме реального времени тематические чтения по изучению богатого исторического наследия. В виртуальном кабинете был опубликован вопрос — «Петр Аркадьевич Столыпин — слава и гордость Отечества!», и представлена краткая биографическая справка.¹ А дальше в работу включаются учащиеся. Необходимо не просто оставить сухой комментарий, а попытаться оценить и высказать собственное

мнение относительно деятельности исторической личности. Размышления, высказывания учеников говорят сами за себя. Из работ учащихся 9 класса:

«Я думаю, что П. А. Столыпин поистине великий человек и выдающаяся личность! Я восхищаюсь его стойкостью и характером, терпением и мужеством, и считаю, что у власти должны стоять именно такие люди, как он.

Что касается деятельности Петра Аркадьевича, нельзя однозначно утверждать, чего же было больше: положительных или отрицательных моментов в его политических реформах. Считаю, что плюсов всё-таки больше, так как Столыпин поднял Россию на новый уровень, сменил её политический строй, улучшил положение людей и их жизнь, что удалось далеко не многим правителям в истории нашей страны. Такими людьми, сильными и властными, действительно выдающимися личностями, и должна гордиться наша страна!»

«Я очень уважаю этого человека, за то, что он всю свою жизнь отдал родине, он реально думал об улучшении страны, и сделал все, что было в его силах.

Он был гениальной личностью и, одаренный в различных областях, избрал путь служения своей Родине. И там добился немалых успехов, был сначала самым молодым губернатором, потом самым молодым министром в правительстве. Он мыслил намного шире и превосходил по масштабам других политиков той эпохи.

И пусть многие критикуют его деятельность, но они не могут не согласиться с тем, что это была личность незаурядная и удивительная, что Столыпин думал только о том, чтобы сделать свою страну поистине Великой Россией».

«Вчерашние» дети пользователи виртуального кабинета сегодня уже студенты, а детские комментарии по-прежнему читаемы, интересны и актуальны.

Итак, когда в реальном учебном процессе осуществляется разумное сочетание традиционных и дистанционных форм взаимодействия, то эффективность и результативность обучения значительно повышается.

Впереди у нас огромная и очень интересная работа — создание нашей новой школы, которую невозможно представить без развития системы открытого дистанционного образования. В идеале современная школа должна объединить в себе все лучшее, что досталось нам в наследство

¹ Петр Аркадьевич Столыпин — выдающийся российский государственный деятель, занимавший в 1906–1911 годах должность председателя Совета министров России. Под его руководством осуществлялась системная программа модернизации России, включавшая в себя аграрную реформу (землеустройство, развитие аграрного кредитования, технологическая модернизация), демократизацию местного самоуправления, активную переселенческую политику, направленную, в том числе, на освоение Сибири и Дальнего Востока, реформу судебной системы, укрепление обороноспособности, решение большого блока социальных вопросов, борьбу с терроризмом. Жизнь и деятельность Петра Аркадьевича Столыпина непосредственно связана с Саратовским краем.

С 15 февраля 1903 года по 26 апреля 1906 года он был саратовским губернатором.

Концепцией работы правительства Столыпина стали «успокоение, порядок и реформы». Программа его кабинета предусматривала эволюционное развитие страны, в том числе, укрепление института частной собственности, формирование на этой основе рыночной экономики и переход от традиционного сословного к гражданскому обществу. Фактически, российскому обществу была предложена национальная идеология, базовыми компонентами которой являлись законность и правовой порядок, раскрепощение личности, единое и неделимое государство, сильная исполнительная власть, частная собственность и свободный труд, патриотизм и внешнеполитический авторитет великой державы.

В результате проведенной Петром Столыпиным работы страна вышла на первое место в мире по темпам экономического роста, по объему экономики — на пятое место. В полтора раза увеличилось население Сибири, началось активное освоение Алтайского края, создание на его территории еще одной житницы России: «столыпинскими» переселенцами в регионе было основано 3,5 тысячи населенных пунктов.

Петр Столыпин был смертельно ранен террористом Дмитрием Богровым в Оперном театре Киева 14 сентября 1911 года. Скончался Столыпин в Киеве 18 сентября 1911 года. Он похоронен возле Трапезной церкви Киево-Печерской Лавры.

от педагогов прошлых поколений, и новые методы учебно-воспитательной работы в условиях глобальной сети Интернет, которые предстоит спроектировать и отработать

на практике нам — современным учителям. Без этого невозможно получить новые образовательные результаты, соответствующие ФГОС нового поколения.

Литература:

1. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0 — М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. — 176 с.
2. Дятлов С.А., Толстопятенко А.В. Интернет-технологии и дистанционное образование. Информационное общество, 2000, вып. 5, с. 29—37.
3. Бочков В.Е., Демин Ю.Н., Вержбицкий В.В. Межгосударственная сеть открытого дистанционного образования и реальное формирование единого образовательного пространства. В сб.: Дистанционное обучение — образовательная среда XXI века. /Труды III Международной научно-методической конференции (13—15 ноября 2003 г.) — Минск: БГУИР, 2003. — 536 с., с. 451—452.
4. http://www.psj.ru/saver_national/detail
5. www.science-education.ru/22-737
6. <http://www.science-education.ru/22-737>

Использование технических средств в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений для детей с нарушением слуха

Молодцова Ирина Александровна, кандидат медицинских наук
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье обосновывается необходимость использовать разные виды технических устройств при обучении и воспитании детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: звукоусиливающая аппаратура, дети, нарушение слуха, учебно-воспитательный процесс, образовательные учреждения.

В последние годы увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе страдающих тугоухостью и глухотой. По данным Всемирной организации здравоохранения в индустриально развитых странах количество лиц с нарушениями слуха более 40 дБ на лучше слышащее ухо, различной этиологии, составляет около 300 миллионов человек. В настоящее время на планете проживает 250 миллионов людей, страдающих тугоухостью. По данным Американской академии аудиологии, ежегодно во всем мире рождается более 665 тысяч детей с нарушением слуха. Это количество удваивается к 9 годам. В 2010 году число лиц со сниженным слухом в Российской Федерации превысило 13 миллионов, из них более 1 млн. — дети.

Положение человека со слуховыми нарушениями определяется отношением к нему в обществе. Издавна в России народ жалел людей с расстройствами зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, называя их «убогонькими», «слепенькими», «хроменькими», «каликами перехожими», «блаженненькими» и др. Однако над глухими чаще всего издевались, осыпали их обидными упреками — «глухой чурбан», «для глухого поп два раза обедню не служит», «глух, хоть в ухо ему мо-

чись». Это связано с влиянием имеющегося нарушения на одну из главных способностей человека — речь, так как именно физическое здоровье определяет индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми.

Дети с нарушенным слухом представляют собой разнородную группу с разной степенью, характером и временем его понижения, наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии. Заключение об оценке состояния слуха, степени тугоухости, ее типе, характере слухопротезирования делают согласно требованиям Международной аудиологической классификации (МАК). Для рационального построения сети дошкольных и школьных учреждений, отбора детей в эти учреждения, организации коррекционно-педагогической работы используют критерии Медико-педагогической классификации нарушений слуха в детском возрасте (Р.М. Боскис, Л.В. Нейман, 1961). Эти классификации основаны на использовании для исследования слуха технических устройств — аудиометров. Снижение слуха в 82% случаев возникает в первые два года жизни малыша, которые особенно важны для развития речи, познавательных

и эмоциональных навыков, всей личности. Раннее выявление тугоухости определяет успех коррекционно-педагогической работы.

В 2011 году в России утверждена государственная программа «Доступная среда» на 2011–2015 годы, целью которой является защита прав людей с ограниченными возможностями здоровья. Среди основных направлений государственной Программы для детей с нарушенным слухом особенно важны обеспечение равного доступа, наравне с другими, к окружению, информации и связи, объектам и услугам, предоставляемым людям с сохранным слухом за счет внедрения новых технологий и моделей технических средств реабилитации, оснащения современной техникой учреждений для проведения реабилитационных мероприятий, обеспечения инвалидов по слуху надлежащими вспомогательными слуховыми устройствами.

В настоящее время в нашем городе функционируют несколько образовательных учреждений для лиц с нарушением слуха. Дошкольное обучение осуществляется в детских садах Центрального, Тракторозаводского и Краснооктябрьского районов. На их базе имеются логопедические группы для детей с нарушением слуха, начальная школа — детский сад, группы круглосуточного пребывания интернатного типа.

Среднее образование глухие и слабослышащие дети получают в Волгоградской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернат I и II вида № 7, Волжской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе I и II вида и Ленинской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернат II вида. Школы стали преемницами существующих в довоенные годы образовательных учреждений для неслышащих детей Сталинграда и Царицына.

Государственное образовательное учреждение начального профессионального образования «Профессиональное училище № 12» принимает на обучение вы-

пускников школ с нарушением слуха по специальностям: портной, мастер столярно-плотничных и паркетных работ.

Организация коррекционного процесса детей с нарушенным слухом включает комплекс медико-психолого-педагогических мероприятий: выявление слуховых нарушений, слухопротезирование, подбор и использование различной звукоусиливающей аппаратуры. На каждом этапе применяют технические средства, которые условно можно разделить на несколько групп: первая — позволяет выявить тугоухость и глухоту, вторая — проводить коррекцию первичного дефекта (слуха) и вторичного нарушения (речи), третья — облегчает социально-бытовую реабилитацию (рис. 1).

Ранняя диагностика нарушений слуха создает условия для раннего слухопротезирования. В учебно-воспитательном процессе специального образования применяются, как правило, приборы коррекции слуха и речи и вспомогательные устройства, которые рассчитаны на использование сохранившейся в той или иной степени функции слухового анализатора. При организации образовательного процесса наличие звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА) является необходимым условием для создания слухоречевой среды, проведения коррекционной работы по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи для адаптации в обществе. ЗУА не может полностью заменить утраченную или сниженную функцию слухового анализатора, но позволяет ребенку в определенной степени компенсировать имеющееся нарушение. Их применение обеспечивает детям с нарушением слуха большую полноту и точность информации об изучаемом объекте для формирования базовых знаний и представлений, содействует проявлениям познавательной активности и самостоятельности, благоприятно сказывается на развитии словесной речи. Эта работа осуществляется через разнообразные формы деятельности — фронтальные, групповые, индивидуальные за-



Рис. 1. Технические средства для организации коррекционного процесса у детей с нарушением слухом

нения. Поэтому при организации слухоречевой среды применяют технические средства проводные и беспроводные, индивидуального и коллективного пользования. Техническое совершенство аппаратуры, ее использование, индивидуальный подбор с учетом личностных особенностей и остаточного слуха ребенка определяют эффективность педагогических мероприятий.

Все дети с нарушенным слухом обязательно используют индивидуальные звукоусиливающие устройства — слуховые аппараты (СА). В методическом отношении подбор СА представляет сложную задачу, предъявляющую строгие требования к выбору электроакустических параметров, адекватных состоянию и компенсаторным возможностям остаточного слуха пациента. К таким параметрам относят пороги слуховой чувствительности в зоне речевых частот, уровни дискомфорта и комфортной громкости и динамический диапазон в зоне речевых частот. Подбор СА начинается с выбора базовых моделей, у которых характеристика максимального выходного уровня звука и усиления соответствует степени снижения слуха и конфигурации аудиограммы. Настройку СА проводит аудиолог-слухопротезист с помощью триммеров или компьютера. При этом учитывают не только пороги слуха, но и уровень дискомфорта, то есть уровень звукового сигнала, вызывающий у пользователя неприятные ощущения. Ребенок должен заниматься с сурдопедагогом, во время этих занятий подбирают оптимальные режимы настройки, которые корректируют при повторных визитах к аудиологу-слухопротезисту. Этот процесс может занимать несколько недель или месяцев. У детей, особенно раннего возраста, предпочитают бинауральное слухопротезирование, которое обеспечивает возможность локализовать источник звука в пространстве, уменьшить

влияние реверберации и шума на восприятие речи, эффект «тени головы», улучшить разборчивость воспринимаемой речи, создает адекватные условия для восприятия звукового пространства. При подборе СА для детей предпочтение отдают заушным, цифровым СА, при этом, является обязательным наличие функции автоматического контроля и регулировки усиления громкости. Однако необходимо учитывать, что применение современных слуховых аппаратов не решает всех проблем ребёнка с нарушенным слухом.

Существует мнение, что работу по развитию слухового восприятия следует начинать с ЗУА коллективного назначения. Объясняется это тем, что данная аппаратура имеет определенное преимущество перед другими видами ЗУА по своим тактико-техническим данным. Смена видов аппаратуры требует строго индивидуального подхода, так как у детей могут возникнуть затруднения в усвоении материала. Необходимо иметь в виду, что включение технических средств в учебные ситуации зависит от возраста обучаемых, содержания учебного предмета, характеристик зрительного восприятия, внимания, работоспособности. В настоящее время в образовательных учреждениях Волгограда имеются разнообразные виды аппаратуры, которые используются в различных условиях — слуховые аппараты, слухоречевые тренажеры «Соло», аудио-классы «Сонет», «Верботон», «Глобус» и др.

Таким образом, сурдотехнические средства занимают особое место в образовательном процессе лиц с нарушением слуха. Их использование не позволяет полностью преодолеть тугоухость и глухоту, но существенным образом улучшает адаптационные возможности детей с нарушенным слухом, уменьшает их социальную изоляцию и оторванность от слышащего общества.

Литература:

1. Альтман Я. А., Таварткиладзе Г. А. Руководство по аудиологии. — М.: ДМК Пресс., 2003. — 360 с.
2. Богомильский М. Р. Нарушения слуха и их коррекция у детей. — М., 2008. — 224 с.
3. Головниц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика. — М.: Владос, 2001. — 304 с.
4. Козлов М. Я., Левин А. Л. Детская сурдоаудиология. — Л.: Медицина, 1989. — 224 с.
5. Королева И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. — СПб.: КАРО, 2005. — 288 с.
6. Лева А. Развитие слуха у неслышащих детей. История. Методы. Возможности. — М.: Академия, 2003. — 224 с.
7. Марушкина Г. И., Марушкин Д. В. Сенсоневральная тугоухость у детей: этиопатогенез, диагностика и методы лечения // Лекарственный вестник, 2007. — № 3. — с. 24–28.
8. Назарова Н. М. Специальная педагогика. — М.: Академия, 2000. — 519 с.
9. Руленкова Л. И., Смирнова О. И. Аудиология и слухопротезирование. — М.: Академия, 2003. — 208 с.
10. Рязанцев С. В. Среди запахов и звуков. — СПб: Диалог, 2010. — 536 с.
11. Таварткиладзе Г. А., Шматко Н. Д. Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни. — М.: Полиграф сервис, 2001. — 159 с.
12. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
13. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. — М.: Академия, 2003. — 248 с.

Электронный учебник как средство индивидуального подхода на уроках информатики

Ялукова Ирина Вячеславовна, учитель начальных классов и информатики, аспирант
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева (г. Чебоксары)

Дифференцированный подход в обучении должен осуществляться на индивидуальном (субъектном) уровне, когда сам учащийся, исходя из своих особенностей, возможностей и потребностей (как правило, неосознаваемых или осознаваемых с возрастом), определяет личную траекторию своего развития.

Задачей же педагогов при осуществлении такого подхода в обучении становится создание психолого-педагогических условий, которые бы стимулировали образовательную деятельность учащихся на основе самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями.

Разрешить поставленную задачу можно, только проектируя такую технологию обучения, которая предусматривала бы дифференцированный подход на индивидуальном (субъективном) уровне.

Одним из вариантов реализации данного подхода может стать электронный учебник, так как именно он призван адаптировать классно — урочную систему к возможностям и потребностям каждого ученика, и направлена на разрешение основного противоречия традиционной школы, связанного с групповой формой организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, умений и навыков каждым учащимся.

Электронный учебник — является литературой нового поколения, которая объединила в себе достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий. Л.Х. Зайнутдинова дает следующее определение: электронные учебники — «это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляющая теоретический материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии осуществления интерактивной обратной связи» [1, с. 51].

По мнению А.В. Хуторского, учебник — это модель, отображающая цели, принципы, содержание, технологию соответствующего образовательного процесса, но в него входит ирреальность, являющаяся условием осуществления этого процесса. Учебник — это модель в том смысле, что он не только отображает в себе структуру определенной дидактической системы, но и проектирует её реализацию [4, с. 10].

Электронный учебник обладает рядом отличительных особенностей, которые объясняют целесообразность разработки и использования его.

Одним из основных элементов электронного учебника позволяющих осуществлять индивидуальное изучение предмета являются фрагменты «живых» лекций лучших преподавателей. При этом изложение учебного материала построено так, что есть возможность увидеть структуру материала и обучаемый имеет возможность повторить любой фрагмент.

Используя системы мультимедиа, позволяющие объединить возможности компьютера и знания учителя, стало возможным создание электронных учебников, которые более наглядно, красочно и с мобильным доступом информации предстанут перед учениками. Содержание учебника включает в себя такие разделы как: теоретическая часть, контрольные задания, лабораторные работы, курсовые работы, вопросы для самопроверки, что присуще и традиционному учебнику, но электронный учебник более компактен (его объем позволяет полностью разместиться на одном диске), в содержании его могут использоваться видеофильмы и фрагменты звука, что придает ему большую привлекательность и оснащенность. В обращении он прост и позволяет ученику легко вернуться к той информации, которую он не понял. Нажать кнопки клавиатуры гораздо быстрее и проще, чем перелистывать страницы учебника назад. Такое новое школьное пособие проявляет у учеников большой интерес к учебе и желание изучать предмет в более углубленной форме, что, несомненно, сказывается на их уровне знаний. Способ ведения урока, когда учитель связан с каждым учеником класса единой компьютерной сетью, позволяет учителю более детально и персонально подойти к вопросу обучения ученика, проверить его уровень знаний и навестать «пробелы» в его знаниях [2, с. 12].

В современной общеобразовательной системе имеется большое количество электронных учебников. Например, Батищев П. С. «Информатика», Шауцукова Л. З. «Информатика», Мацеевский С. В. и др. «Информатика. Учебное пособие», Босова Л. Л. «Информатика: Учебник для 6 класса», Угринович Н. Д. «Информатика и ИКТ. Базовый курс. Учебник для 8 класса», Семакин И. Г. и др. «Информатика и ИКТ. Базовый курс. Учебник для 8 класса» и т. д.

В электронном пособии Мацеевского С. В. «Информатика. Учебное пособие для 10 класса» содержится 2 части, 10 глав, 6 приложений, у Босовой Л. Л. «Информатика: Учебник для 6 класса» содержится 5 глав, 21 практических работ, терминологический словарь и справочные материалы, у Угринович Н. Д. «Информатика и ИКТ. Базовый курс. Учебник для 8 класса» — 4 главы, 23 практических работ и словарь терминов.

При применении любых программных средств учебник должен быть разбит на относительно небольшие логически замкнутые части (главы). Графика и звук также записываются отдельными файлами. Способ связывания их с основным текстом зависит от применяемого программного обеспечения, поэтому дать какие — то общие рекомендации можно только для гипертекста, так как это средство уже достаточно стандартизовано и может использоваться в рамках единого подхода к построению структуры учебника.

Гипертекст позволяет разбить текст на более мелкие структурные единицы, чем глава, сохраняя при этом ее логическое единство. В процессе обучения учащийся совершает «навигацию» по тексту главы, переходя от одной структурной единицы к другой. При этом он должен иметь возможность вернуться в любой момент к структурной единице с содержанием главы, чтобы изменить направление навигации.

Основные требования к построению такой структуры:

- логичность выделения структурной единицы;
- наличие для учащегося возможности прямой навигации из любой структурной единицы в любую другую, логически с ней связанную;
- возможность перейти от данной главы к другой главе курса, логически с ней связанной.

При разработке электронного учебника полезно иметь в виду, что пользователю удобно, когда он имеет возможность по своему усмотрению менять шрифты, фон экрана, увеличивать или уменьшать размеры отдельных деталей, создавать самостоятельные рисунки, таблицы, диаграммы и т.д. Другими словами, эргономические проблемы создания учебников имеют совершенно иные средства и способы решения, чем при подготовке изданий печатных пособий, видеозаписи [3, с. 128]

Таким образом, учащийся просматривает не непрерывно излагаемый материал, а отдельные экранные фрагменты, дискретно следующие друг за другом. Дискретная последовательность экранов находится внутри наименьшей структурной единицы, позволяющей прямую адресацию, т.е. внутри параграфа или подпараграфа содержится один или несколько фрагментов, последовательно связанных друг с другом гипертекстовыми связями. На основе таких фрагментов проектируется слоистая структура учебного материала, которая содержит:

- слой, обязательный для изучения;
- слой для более подготовленных пользователей;
- слой для более глубокого изучения определенных разделов;
- вспомогательные слои;
- специальный слой «Основные понятия и определения»;
- дополнительный слой рекомендаций по применению полученных знаний.

В целом электронный учебник значительно экономит время ученика, затрачиваемое на рутинные операции по поиску учебного материала, а также при повторении

неизвестных или забытых понятий. Все это возможно благодаря наличию «дерева знаний»: гипертекстовых ссылок и словарей.

С точки зрения школы или учителя такой учебник в течение 2—3 лет постоянно пополняется новыми текстами учеников и специалистов в виде дополнительных приложений (в электронной форме). Под руководством учителя общий учебник «растет» для всех последующих учеников в количестве своих приложений, которые через некоторое время перерабатываются, заменяются. Увеличение объема учебника не ведет к перегрузке учеников, поскольку под содержанием образования в данном случае понимается образовательная среда, а не обязательный для усвоения учебный материал. Учитель, имеющий учебную информацию по своему предмету, способен переконструировать ее или поместить материал на веб-странице для одновременного доступа к ней всех своих учеников, которые смогут самостоятельно пополнять такой электронный учебник своими работами. Система поиска помогает каждому с помощью компьютера почти мгновенно «открывать» в таком учебнике любой материал.

С точки зрения ученика его учебник дополняется личными работами, работами его одноклассников и текстами первоисточниками, которые он выбирает для себя сам. Личный учебник отличается от общего наличием в нем ученического компонента. Это уже не просто учебник, а некий его синтез с портфолио ученика.

Несомненно, электронная учебная литература как средство индивидуального подхода имеет свои преимущества, однако существуют и недостатки. Это выражено в отсутствии учета психолого-педагогических требований, междисциплинарных связей и недостаточной преемственности материала. Отсутствует единый подход к подбору иллюстрированного материала, адресность, которая выражается в учете индивидуальных особенностей обучающегося, состоянии здоровья и профессиональной направленности в обучении. Существенным недостатком являются фрагментарность программ, которая заключается в неполном охвате материала или полное дублирование учебников, несоблюдение санитарно-гигиенических норм в подаче материала, слабое использование графических возможностей компьютера.

Таким образом, электронные учебники позволяют реализовать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению. На занятии преподаватель дает возможность каждому обучаемому самостоятельно работать с учебной информацией, что позволяет ему детально разобрать новый материал по своей схеме. Электронные учебники можно использовать как для очного, так и для дистанционного обучения; в условиях как городской, так и сельской школы. Они дают возможность реализовывать мировые тенденции в образовании, возможности выхода в единое мировое информационное пространство. Применение электронных учебников позволяет повысить уровень самообразования, мотивации учебной деятельности; дает совершенно новые возмож-

ности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, и, конечно, соответствует социальному заказу, который предъявляет государство к школе.

Литература:

1. Изотов И. В. Основные технологии построения учебного процесса с использованием мультимедийных средств обучения/И. В. Изотов // Интеграция образования. — 2009. — № 2. — С. 51–54.
2. Конев М. Н. Информационные технологии как средство повышения мотивации обучения/М. Н. Конев // Информатика в школе. — 2008. — № 5. — С. 12–14.
3. Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании/С. В. Панюкова. — М.: Академия, 2010. — 325 с.
4. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе/А. В. Хуторской // Педагогика. — 2005. — № 4, с. 10–18.

14. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Факторы межличностного доверия в современной России (на примере Тюменской области)

Печенкова Ксения Викторовна, преподаватель
ГАОУ СПО ТО «Тюменский колледж транспорта»

Совсем недавно тема доверия среди социологов рассматривалась как некий относительно небольшой фрагмент в социологии, хотя корни современного доверия кроются в античности [6, стр. 61]. Человеческие потребности в сотрудничестве, устойчивости взаимных связей и социальной надёжности описывались в самых разных понятиях: надежда, уверенность, солидарность, взаимность, социальный обмен, доверие — всегда причислялись к фундаментальным условиям социального порядка. Подавляющее большинство эмпирических данных социологических опросов последнего времени свидетельствуют обо всё большем росте взаимного недоверия жителей России, превращающегося постепенно в доминирующую социальную норму [3, с. 63–64]. Доверием пронизаны все сферы человеческих отношений. Доверие человека к самому себе является важным условием психологического здоровья личности, открытости во взаимоотношениях с миром и с другими людьми. Доверительность в межличностных отношениях обеспечивает интеграцию, сплочённость семьи, способствует прочности деловых связей, устойчивости команд и объединений [4]. Изучение факторов межличностного доверия позволяет определить уровень доверительных связей сложившихся среди населения в современной России.

Несмотря на многочисленность зарубежных публикаций, в которых затрагиваются проблемы доверия, наблюдается неоднозначность трактовок базовой категории анализа («доверие»), множественность способов определения границ данного феномена, слабая структурированность корпуса исследований по данной проблематике. В публикациях отечественных авторов тематика доверия пока ещё не получила должного отражения [5]. Именно поэтому особую важность представляет изучение, анализ уровня доверия (обобщённого, межличностного, институционального и др.) в современном обществе, а также социально-экономических, социально-психологических факторов, влияющих на него.

Таким образом, актуальность данной темы предопределяется распространённостью в современном российском обществе ситуаций, связанных с оказанием межличностного доверия, на фоне недостаточной степени изученности данного феномена, слабой разработанности теоретико-

методологических основ и методических приёмов его изучения в трансформирующихся системах.

Указанные обстоятельства обусловили выбор данной темы исследования, определение объекта и предмета исследования, его целей и задач.

Цель работы заключается в изучении факторов, влияющих на уровень межличностного доверия в современной России.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач:

- проанализировать и обобщить основные подходы к изучению доверия;
- рассмотреть опыт эмпирических исследований в изучении межличностного доверия;
- выявить детерминирующие факторы межличностного доверия в современной России;
- отразить и проинтерпретировать полученные результаты проведенного исследования.

Объектом исследования выступает уровень межличностного доверия.

Предметом исследования являются факторы межличностного доверия в современной России.

Размер выборочной совокупности составил 400 человек в совершеннолетнем возрасте от 20 лет до 70 лет и старше.

Гипотеза исследования — в современном российском обществе уровень межличностного доверия низкий.

Основной эмпирической базой данной работы стали результаты социологического исследования методом анкетного опроса, проведенного в Тюменском регионе с целью разработки целостного представления о степени влияния различных факторов на уровень межличностного доверия.

Обработка и анализ собранных данных проводились с использованием специализированного статистического пакета обработки социологической информации SPSS.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней предпринята попытка, выявить детерминирующие факторы, влияющие на уровень межличностного доверия в современной России на примере Тюменской области.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты. Большинство населения России

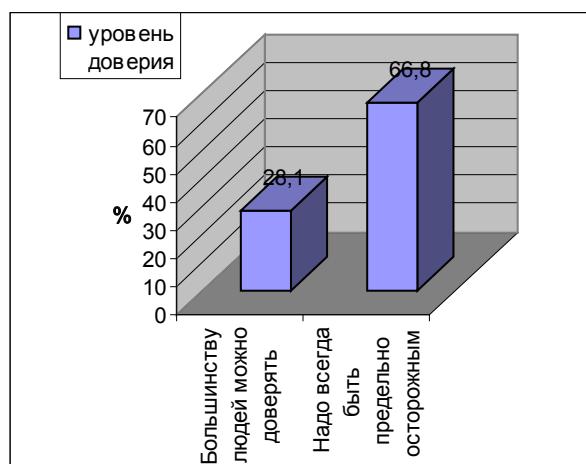


Рис. 1. Уровень доверия в современной России

на сегодняшний день является достаточно осторожными в отношении доверия к другим людям.

В современных условиях, как выяснилось, наибольший уровень доверия люди испытывают к своим близким родственникам (родители бабушки/дедушки, ребёнок/дети, супруг/партнёр), нежели к знакомым (коллеги по работе, сосед (и), друг/друзья). Это говорит о том, что кровно родственные связи играют особую роль в жизни людей.

Результаты исследования позволили определить, что уровень межличностного доверия зависит от таких групп факторов, как социально-экономические, социально-демографические и социально-психологические, которые оказывают достаточно большое влияние на формирование доверительных отношений.

Наиболее значимыми факторами доверия к различным категориям людей (родителям и бабушке/дедушке, супругу/партнёру, ребёнку/детям, другу/друзьям, парню/девушке, коллегам по работе и соседу (ям)) явились возраст, семейное положение, трудовая занятость.

Как показали результаты исследования наименьшее влияние на уровень доверия к данным категориям оказывают удовлетворённость жизнью в целом, семейный доход, образование, текущий уровень жизни, регион, размер города, раса, пол.

Выяснилось, что фактор «религиозная вера» не является значимым ни для одной из выделенных категорий людей.

Преобладание доверительных отношений между людьми в нынешнем российском обществе в большей степени наблюдается у молодёжи и людей старшего поколения. Это связано, прежде всего, с тем, что пожилые люди демонстрируют высокую степень доверия в силу особенностей их социализации, пришедшейся на советскую эпоху. Высокую степень доверия молодёжи можно объяснить процессом формирования в России новой культуры доверия и социального капитала. Можно прогнозировать, что формирование культуры доверия у молодого поколения будет способствовать экономическому процветанию.

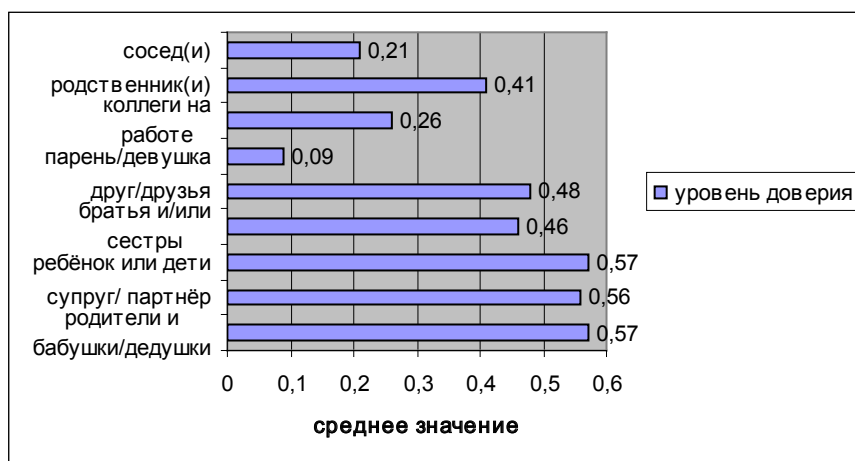


Рис. 2. Среднее значение уровня межличностного доверия

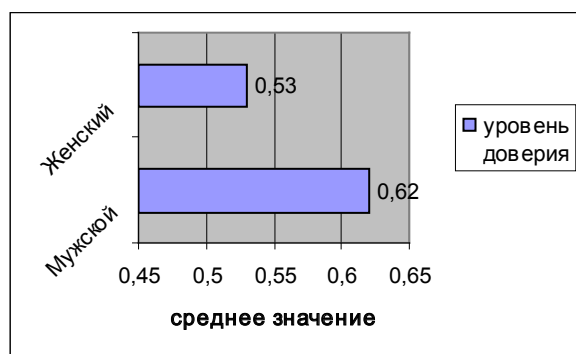


Рис. 3. Уровень доверия к супругу/партнёру в зависимости от гендерной принадлежности

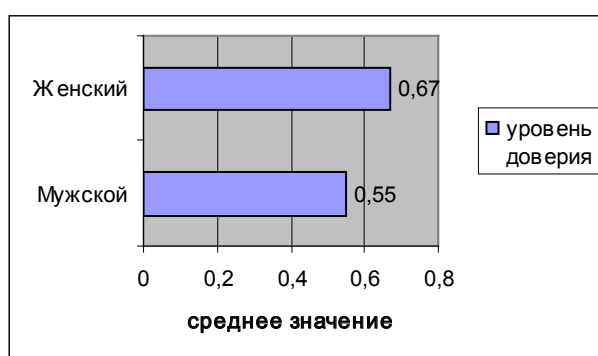


Рис. 4. Уровень доверия к ребёнку/детям в зависимости от гендерной принадлежности

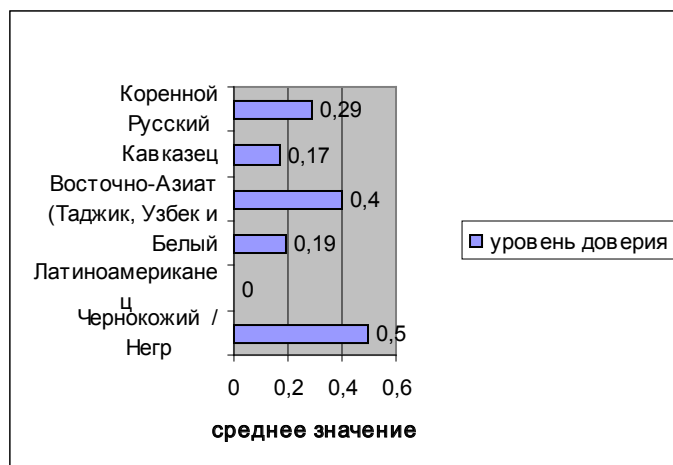


Рис. 5. Уровень доверия к коллегам по работе в зависимости от расы

Немаловажное значение для уровня межличностного доверия играет наличие определённых личностных качеств необходимых для установления доверительных межличностных отношений (надёжность, честность, ответственность, справедливость, объективность, беспристрастность), характеристик поведения, усиливающих межличностное доверие (сходство с ходом мыслей, хорошие отношения, лёгкое и чёткое общение и наличие

дружеских связей), а также присутствие определённых навыков и талантов, вызывающих доверие между людьми (профессиональные знания и навыки, уважение к другим точкам зрения и способность добиваться своих целей).

Данное исследование позволило составить реальное представление об уровне межличностного доверия в современной России и для получения более полной и ясной картины, необходимы дальнейшие исследования.

Литература:

1. Козырева П. М. Межличностное доверие в контексте формирования социального капитала/П. М. Козырева // Социологические исследования. — 2011. — № 1. — С. 43–54;
2. Концепция доверия в социально-экономической теории [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://bankrabort.com/work/work_32496.html;
3. Кудрин А. Л. Чего мы ждем от нового правительства/А. Л. Кудрин // Экономическая политика. — 2012. — № 2 — С. 63–64;
4. Феномен доверия в российском обществе: социологические основы и диагностика [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://planetadisser.com/see/dis_65388.html;
5. Феномен личностного доверия в ситуации институционального займа [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.dissland.com/catalog/fenomen_lichnostnogo_doveriya_v_situatsii_institutsionalnogo_zayma.html;
6. Штомпка П. Доверие — основа общества. М.: Логос, 2012. С. 61.

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

V Международная научная конференция

Пермь, март 2014 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.03.2014. Формат 60х90 ¹/₈.
Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,96. Уч.-изд. л. 10,14. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии «Меркурий»
614010, г. Пермь, Комсомольский пр., 80