

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

$$V_{\text{min}} = R \left(\frac{1}{n^2} - \frac{1}{m^2} \right)$$

$$E_{\text{Я}} = E_{\text{H}} - E_{\text{СВ}}$$

$$m = m_{\text{H}} + m_{\text{Я}} =$$

$$(m_{\text{P}} + Nm_{\text{n}}) - m_{\text{Я}}$$

$$mc^2 =$$

$$31,5(\text{МэВ}) =$$

$$m_{\text{мюле}});$$

$$(\text{В})$$

$$x = x_0 \pm v \cdot t$$
$$x - x_0 = v \cdot t$$
$$a = \frac{\Delta v}{t} = \frac{v - v_0}{t}$$
$$v = v_0 \pm a \cdot t$$
$$x = x_0 \pm v_0 t$$

$$U = \frac{3}{2} \frac{m}{\mu} RT = \frac{3}{2} pV$$

$$\Delta U = \frac{3}{2} \cdot \frac{m}{\mu} \cdot R \cdot \Delta T$$

$$\Delta U = \frac{3}{2} p \Delta V \quad \therefore \quad \Delta U = \frac{3}{2} \Delta p V$$

1

2014

Часть IV

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (60) / 2014

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Кайнова Галина Анатольевна

Международный редакционный совет:

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

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

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

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

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

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

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

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

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

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

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

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

На обложке изображен Эмметт «Док» Браун — американский ученый-изобретатель, один из главных героев фильма «Назад в будущее».

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Адырхаев С.Г.

К проблеме физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья... 459

Аксёнова Н.В., Шепетовский Д.В.

Использование электронного ресурса Википедии в обучении чтению на начальном этапе в неязыковом ВУЗе..... 465

Алимов А.Т., Савриева И.Б.

Развитие самостоятельного и творческого мышления у учащихся в процессе обучения... 468

Амузинская Е.А.

Педагогическая поддержка учащихся младших классов на основе учета уровня и характера их школьной тревожности 470

Андропова Л.Б.

Приобщение современных обучающихся к духовно-нравственным поискам человека на уроках русской классической литературы..... 473

Ахмедова Х.О.

В мире спортивных терминов..... 475

Байбуртли Ф.М., Зекиев Э.В, Байбуртли А.В.

Интеллектуальные игры как форма развития умственных способностей учащихся средней общеобразовательной школы 478

Бахтин Ю.К.

Медицинская кафедра педагогического вуза, её роль и значение в педагогическом университете..... 480

Белан Т.Г.

Практическая подготовка и особенности ее организации в педагогических вузах Украины 484

Беседина О.А., Верзунова Л.В., Кирий Н.В.

Взаимодействие вузов и работодателей Белгородской области в сфере дополнительного профессионального образования..... 487

Блинников В.П.

Особенности правового воспитания военнослужащих во внутренних войсках МВД России 490

Болтунова А.И.

Особенности межличностного общения среди подростков..... 492

Буранова Д.Д.

Высшее образование Узбекистана в ракурсе преподавания иностранных языков: тенденции и перспективы..... 494

Бутко С.С.

Роль иностранного языка в подготовке будущего учителя к фасилитирующему общению со слабослышащими младшими школьниками..... 498

Бырдина О.Г.

Подготовка студентов педвуза к решению профессионально-педагогических задач..... 503

Данилов О.Е.

Компьютерная презентация результатов проектной деятельности учащегося 506

Демидова О.М.

Развитие умений академического письма магистров неязыкового вуза..... 510

Донская Е.Ю.

Использование тестов на уроках математики 516

Дуйсенбекова М.М., Данилова М.В.

Негативные этнические стереотипы подростков как психолого-педагогическая проблема..... 519

Жидкова А.Е., Титова Е.И. Нормы оценки знаний обучающихся по математике	522	Максимова А.Н., Потапова Н.В. Образовательный проект «Якутия православная» для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	553
Зарипова М.Д. Формы и методы экологического воспитания учащихся	524	Маркова А.В., Шевченко Н.Н. Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в изобразительной деятельности.....	554
Захаров А.В., Комарова Д.В. Скрытое управление людьми как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста.....	526	Машрабекова А.М. Современные подходы в формировании коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка.....	557
Иванова Л.И. Критерии эффективности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья	528	Назарова А.С. Значение аксиологического подхода для профессионального саморазвития юриста в условиях постдипломного образования	559
Иванова Н.Н. Труд как фактор социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями	531	Первухина Е.В. Мастерство педагога в решении профессионально-педагогических задач.....	562
Калашников Г.О., Скляренко С.А. Методика преподавания дисциплины «Прикладная механика» в рамках формирующейся формы тотального дистанционного образования	532	Поескова Г.И. Факторы, влияющие на интеллект ребенка.....	564
Киселева Э.М. Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования.....	534	Рибко Э.М., Федорова А.П. Информационная образовательная среда учебного заведения как средство формирования информационной культуры студентов.....	566
Комиссарова Ю.Ю., Ермилова С.Б., Коломов А.Л. Здоровьесберегающее образование как эффективное средство реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования 2-го поколения	536	Савинова Е.Ю. Обучение через игровое исследование: неалгоритмизированные исследовательские задачи по формированию культуры исследовательской деятельности	569
Крылова Ю.С. Реализация требований ФГОС СПО нового поколения к профессиональной подготовке студентов музыкального колледжа в аспекте компетентностного подхода	538	Саттарова С.Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранному языку	571
Кужельный А.В. Экспериментальная проверка методики формирования готовности будущего учителя технологий к профессиональному саморазвитию.....	541	Соатова Г.К. Методы обучения, направленные на формирование и развитие педагогического мастерства студентов.....	575
Лагодинский А.С. Методика формирования у курсантов (слушателей) высших военных учебных заведений англоязычной компетентности в чтении.....	545	Степанюк И.В. Технология интерактивного обучения	577
Ладин Р.А., Снежкина О.В., Бочкарева О.В., Титова Н.В. Математика и междисциплинарные связи.....	550	Тарасенко О.В., Димиденко Ж.А. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов в условиях аграрного вуза.....	579
		Уколов А.В., Жильцова Т.Е. К вопросу о проблеме привлечения подростков старшего школьного возраста к занятиям физической культурой и спортом	581
		Хуснутдинова Г.С. Особенности согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	583

Цивенко Н.Б.

Формирование ключевых компетенций школьников посредством проектной деятельности 585

Черепова К.Г.

Использование инновационной технологии потоковой обработки действий GTD на уроках информатики..... 590

Шадрин А.С.

Требования федерального государственного образовательного стандарта к профессионально-деловым качествам офицера 592

Элибаева Л.С.

Народная педагогика — основа формирования личности..... 595

ПЕДАГОГИКА

К проблеме физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья

Адырхаев Сослан Георгиевич, кандидат педагогических наук, доцент
Открытый международный университет развития человека «Украина» (г. Киев)

Введение. В настоящее время прогрессивные перемены в мире, развитие информационных и коммуникативных технологий, переход к рыночной экономике, демографические изменения в сфере занятости и охраны здоровья меняют взгляды и отношение мирового и Европейского сообщества, правительств государств и негосударственных организаций на проблемы людей с инвалидностью, как носителей всех прав и основных свобод человека, а также на необходимость того, чтобы эти права были реализованы без каких-либо ограничений и дискриминации.

Одним из условий интеграции инвалидов в социум является возможность получить качественное образование в высших учебных заведениях. Исследования современного рынка трудоустройства показали, что среди инвалидов выпускники ВУЗов имеют на 80 % больше шансов найти работу, чем люди без высшего образования.

Качественное образование молодежи с разными нозологиями зависит не только от внедрения современных технологий в учебный процесс ВУЗа, но и от окружающей среды, в которой студенты с ограниченными возможностями здоровья чувствовали бы себя комфортно.

Физическое воспитание в ВУЗах, как обязательная учебная дисциплина, для студентов с ограниченными возможностями здоровья существует лишь декларативно, а реально — совершенно не ориентирована на выполнение социального заказа — подготовку молодого специалиста, который имеет достаточный уровень здоровья, необходимое физкультурное образование и физическую подготовленность для того, чтобы соответствовать требованиям квалификационной характеристике избранной профессии.

Не так давно основу физического воспитания обуславливал подход, который определял выполнение усредненных, единых для всех, нормативов и требований, что нарушает идею индивидуального развития человека. В более прогрессивных ВУЗах произошла смена парадигмы образования, нацеленной на личностно-ориентированный, деятельный подход, усвоение норм и ценностей

культуры, что создает адекватные условия для позитивных сдвигов в социальной и физической сферах индивидуума.

Достижение определенного уровня физического развития человека средствами физической культуры требует оптимальной организации специализированного педагогического процесса. Для студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья такой подход является единственно верным потому, что многообразие нозологий, сопутствующих нарушений, отсутствие мотивации и потребности в двигательной активности требуют персонального подхода к личности, выбора для нее индивидуального пути физического развития.

В первом в Украине ВУЗе «Открытый международный университет развития человека «Украина» (Университет «Украина») сформирована интегрированная студенческая среда, целью которой является обеспечение равного доступа к качественному обучению всех членов общества, в частности, людям с инвалидностью.

Конкретные шаги Университета «Украина» направлены на социализацию личности с ограниченными возможностями здоровья, на улучшение качества жизни, на наполнения ее новым содержанием, эмоциями, которые обуславливают равноценное общение, обучение, развлечения, отдых и другие формы нормального существования в социуме.

В Университете «Украина» вместе с филиалами в разных регионах страны обучается около 45 тыс. студентов, из них — 1835 — студенты с ограниченными возможностями здоровья, что составляет 4,5 % от общего числа молодежи ВУЗа. В базовой структуре Университета «Украина» (г. Киев) общее количество студентов составляет 10110 человек, из них 1134 — студенты с нозологиями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата (ОДА) и последствиями детского церебрального паралича (ДЦП), с соматическими заболеваниями (СЗ) и с сахарным диабетом (СД), имеющих 1 и 2 группы инвалидности.

Во многих странах мира (Россия, Англия, Канада, США) в правовом поле и в сфере социальной защиты об-

щепринятым есть термин «инвалид», который кроме медицинского диагноза (неработоспособный), несет в себе негативный социальный сенс. В последнее время в отечественных (Украина) правовых документах используются термины: «студенты-инвалиды», «люди с разными нозологиями», «люди с особенными потребностями».

В собственных исследованиях руководствуясь, в первую очередь, особенностями психики и возрастом студентов, мы считаем целесообразным использовать термин «студент с ограниченными возможностями здоровья».

Студент с ограниченными возможностями здоровья — человек, который имеет физические и психические недостатки, которые мешают усвоению содержания учебных программ без предоставления специальных условий для получения образования. Содержание специальных условий представляет собой: специальные учебные программы и методы обучения, индивидуальные технические средства обучения и среды жизнедеятельности, а также педагогические, медицинские, социальные, физкультурно-спортивные, физкультурно-оздоровительные и другие виды услуг, без которых невозможно обучение данной категории студентов.

Актуальность и необходимость решения проблемы физического воспитания и спорта молодежи с ограниченными возможностями здоровья объясняется многими причинами:

— увеличение количества молодежи с ограниченными возможностями здоровья из-за ухудшения социально-экономических и экологических условий;

— большинство молодежи с разными нозологиями из-за социальных и физических барьеров лишены возможности реализовать свои способности на уровне со здоровыми людьми;

— состояние здоровья подрастающего поколения в Украине угрожает понижением интеллектуального уровня нации и повышением различных заболеваний;

Украина принимает участие в Паралимпийских Играх, Дефлимпийских Играх и Специальных Олимпиадах; созданы государственные и общественные организации, детско-юношеские спортивные школы по разным видам спорта и т. д.

В статье представлены результаты научных исследований автора, посвященные проблеме физического воспитания и спорта студентов с ограниченными возможностями здоровья в современном ВУЗе.

Педагогические исследования проводились в Университете «Украина» и в его филиалах (16 филиалов в разных регионах Украины) на протяжении 2004—2013 гг.

Цель исследования — разработать и внедрить в учебный процесс по физическому воспитанию модель физкультурно-оздоровительного и спортивного обеспечения обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в период их пребывания в ВУЗе.

В работе использовались общеизвестные методы исследований, а также личностный и деятельный подход к физическому воспитанию студентов с разными нозоло-

гиями (зрения, слуха, ОДА и последствиями ДЦП, имеющих соматические заболевания и больных сахарным диабетом, имеющих 2 и 3 группы инвалидности), обеспечение тесной связи процессов воспитания личностного и физического развития.

В многолетнем педагогическом эксперименте приняли участие 644 студента, имеющие 2 и 3 группы инвалидности, из них: 337 юношей и 307 — девушек с разными нозологиями: зрения — 46 юношей, 39 девушек; слуха — 66 юношей и 57 девушек; опорно-двигательного аппарата (ОДА) — 45 юношей (ОДА) и 45 юношей с ДЦП; 39 девушек с ОДА и 37 девушек с ДЦП; студенты с соматическими заболеваниями — 79 юношей и 87 девушек, с сахарным диабетом — 56 юношей и 48 девушек. Средний возраст исследуемых составил $18,7 \pm 6,9$ лет.

Результаты исследования. Результаты наших исследований показывают, что обучение двигательным действиям и повышение двигательной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья представляет собою сложный разносторонний процесс, где действуют закономерности как общего, но значительно больше, специального характера. Этот процесс осуществляли на основе конкретных организационно-методических подходов к физическому воспитанию, принципов, правил, научных и методических положений физической культуры.

Структуру физкультурно-оздоровительного и спортивного обеспечения составляют три взаимосвязанных раздела: физическое воспитание и спорт, физкультурное образование и научная работа.

Организационно-методические приемы физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья в разделе «Физическое воспитание и спорт» позволяли получить: 1) психофизическую характеристику студентов и определить уровни здоровья, физического развития, физической работоспособности и физической подготовленности, а также составляющие структуры личности студентов с разными нозологиями: зрения, слуха, ОДА и ДЦП, с соматическими заболеваниями и с сахарным диабетом. Использовались информативные методы исследования: уровень физического здоровья (по методике Г. Л. Апанасенко); уровень физического развития (рост, масса тела, обхват грудной клетки, жизненная емкость легких, задержка дыхания на вдохе, задержка дыхания на выдохе, сила правой и левой кисти, частота сердечных сокращений, систолическое и диастолическое артериальное давление, скорость простой и сложной двигательной реакции).

Уровень физической работоспособности определяли с помощью метода индексов: индекса пропорциональности грудной клетки, индекса массы тела, силового индекса, жизненного индекса, пробы Руфье; уровень физической подготовленности: спортивно-педагогическое тестирование индивидуального уровня развития двигательных качеств и способностей; составляющие структуры личности: типологические особенности нервной системы, самооценка, потребность в достижениях.

На основании анализа полученных данных формировали группы занятий физического воспитания по трем направлениям: занятия в группах общей физической подготовленности и оздоровительного плавания; занятия в спортивных секциях (аэробики, аквааэробики, атлетической гимнастики, арм-спорта, баскетбола, волейбола, спортивной борьбы, футбола, настольного тенниса, спортивного плавания, спортивных танцев, шахмат и шашек) и занятия в системе «Инваспорт».

Студенты, занимающиеся спортом в системе «Инваспорт» освобождены от обязательного посещения занятий физического воспитания, но принимают активное участие в соревнованиях за свой ВУЗ.

2) На основании полученной информации происходила дифференциация средств и методов физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья и решались задачи по систематизации эффективных средств и методов физического воспитания с учетом их влияния на состояние здоровья студентов с разными нозологиями, обоснованию объема и интенсивности нагрузки на занятиях физического воспитания.

Моделировались занятия физического воспитания, направленные на обучение двигательным действиям, формирование основных двигательных умений и навыков; повышение двигательной активности; устранение функциональных нарушений в физическом развитии, ликвидацию остаточных явлений после заболеваний, повышение умственной работоспособности и т. п.

При разработке технологии обучения двигательным действиям и повышения двигательной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья учитывали результаты научных исследований отечественных и зарубежных ученых, изучающих средства и методы физического воспитания и спортивной тренировки, формы занятий и этапы формирования двигательной активности человека с особыми потребностями и считаем, что представленный нами выбор допустимым в связи с особенностями как направленности исследований, так и контингента исследуемых лиц.

Технология обучения двигательным действиям и повышения двигательной активности студентов представляет собой целенаправленный педагогический процесс физического воспитания и спортивной деятельности, включающий в себя эффективные средства, методы и методические приемы, адаптированные к нозологиям студентов с особыми потребностями и ее влияние на их уровень здоровья и физическую работоспособность, физическую подготовленность и психическое состояние в процессе всего периода обучения в ВУЗе в единстве образовательной и воспитательной целей и способствующей развитию профессиональных умений и навыков.

Результаты наших исследований показывают, что обучение двигательным действиям и повышения двигательной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья и представляет собою сложный разносторонний процесс, где действуют закономерности

как общего, но значительно больше, специального характера.

Этот процесс осуществляли на основе конкретных принципов, правил, научных и методических положений физической культуры.

Использование технологии обучения двигательным действиям и повышения двигательной активности студентов с ограниченными возможностями здоровья в педагогическом процессе физического воспитания приводит к повышению уровня здоровья, познанию возможностей собственного организма, формированию стойкой мотивации и потребности в систематических самостоятельных занятиях физическими упражнениями разной направленности, привлечению к здоровому образу жизни, подготовке к условиям жизнедеятельности, соответствию требованиям квалификационной характеристике избранной профессии, содействию в самоопределении, самореализации как в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, так и в профессии.

Предлагаемая нами технология имеет ряд преимуществ: она не только в полной мере учитывает ранее выполненные учеными фрагментарные данные относительно физического развития молодежи с особыми потребностями, но и адаптирована к особенностям психофизического состояния студентов с нозологиями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и последствиями ДЦП, имеющих соматические заболевания и сахарный диабет и существующей в Украине нормативной базы, отталкиваясь от которой сформировали направленность и содержание физкультурно-оздоровительного и спортивного обеспечения обучения студентов с особыми потребностями в ВУЗе.

3) С помощью оперативной оценки определяли предрасположенность студентов с разными нозологиями к занятиям физического воспитания преимущественной направленности. Этот подход позволил разработать комплекс показателей для оперативной оценки предрасположенности студентов к выполнению конкретной работы. Проводилось обследование самочувствия, настроения, активности, психомоторики студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные данные дают оперативную информацию о состоянии здоровья и физической работоспособности студентов, позволяющую безошибочно выбрать конкретную модель занятия.

4) Разрабатывались вариативные программы занятий физического воспитания на основании определения уровня психофизического состояния и обоснования содержания занятий и обоснованных методических указаний к ним. Разработаны программы занятий физического воспитания для студентов с разными нозологиями: с низким уровнем физической подготовленности и средним уровнем физической подготовленности.

5) Практические занятия физического воспитания. Решались задачи: содействовать улучшению здоровья, повышению физической подготовленности и возможности

реализовать ее в повседневной жизни, развитие компенсаторных функций.

Задачи решались путем выполнения разнообразных физических упражнений и их комплексов с учетом оперативного состояния здоровья студентов с разными нозологиями.

6) Отбор студентов-спортсменов и участие в соревнованиях по видам спорта между факультетами, институтами, филиалами Университета «Украина», во Всеукраинских спортивных играх среди студентов-инвалидов.

Содействовать развитию Паралимпийских и Дефлимпийских видов спорта.

В 2004 году по инициативе автора статьи были организованы Всеукраинские спортивные игры среди студентов-инвалидов. Инициатива была поддержана на государственном уровне: Министерством образования и науки Украины, Национальным комитетом спорта инвалидов Украины, Спортивным студенческим союзом Украины, Украинским центром физической культуры и спорта инвалидов «Инваспорт», Всеукраинской общественной организацией студентов-инвалидов «Гаудеамус».

Во Всеукраинских спортивных играх среди студентов-инвалидов принимают участие студенты с разными нозологиями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и ДЦП всех вузов Украины. Соревнования проходят на спортивной базе Национального центра паралимпийской и дефлимпийской подготовки и реабилитации инвалидов в г. Евпатория (АР Крым).

Ежегодно более сотни спортсменов с ограниченными возможностями здоровья соревнуются в видах спорта: плавания, легкой атлетике, настольном теннисе, шахматах.

Впервые студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность продемонстрировать собственные достижения в спорте, определить приоритеты спортивной деятельности, сформировать потребность в достижении, создать свою интегрированную студенческую среду, в которой они чувствуют себя комфортно и уверенно.

Для студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья участие в соревнованиях разного уровня — это, прежде всего, наличие общения, расширения круга знакомых и друзей, чувство праздника. Радость победы, горечь поражения значительно активизируют эмоциональную сферу спортсменов, позволяют забыть свою инвалидность.

Формирование спортивного стиля жизни студентов с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось по методическим принципам: дифференциации объема, интенсивности и направленности нагрузки в соответствии от уровня развития психофизических возможностей и состояния здоровья; индивидуализации режимов двигательной активности относительно физическому развитию каждого студента; интеграции познавательной и двигательной деятельности на занятиях физического воспитания, предвидев развитие и проявление познавательных процессов студентов, таких как воспри-

ятие, представление, мышление не изолировано, а в контексте с двигательным развитием.

7) Всестороннее обследование психофизического состояния студентов с ограниченными возможностями здоровья с привлечением конкретных специалистов (врачей, психологов).

8) Объективная информация о состоянии здоровья и физической подготовленности студентов с разными нозологиями позволяет вносить коррективы в содержание программ занятий физического воспитания, сравнивать динамику показателей физического развития, здоровья, физической работоспособности, физической подготовленности и психологического состояния на протяжении всего периода обучения в ВУЗе.

Разработана и внедрена в педагогический процесс учебная программа «Физическое воспитание» для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание учебной программы ориентирует педагогический процесс дифференцировано подходить к физическому воспитанию каждого студента с ограниченными возможностями здоровья, учитывая его нозологию. Содержание программы объединяет современные принципы физического воспитания и спортивной тренировки: научности, сознательности и активности, доступности и индивидуализации, наглядности, непрерывности, постепенности.

Разработанные методические подходы позволяют эффективно решать дидактические задачи на новой организационной основе: путем целенаправленного совершенствования как непосредственно содержания программы, так и механизмов обеспечения, которые способствуют ее реализации (научно-методического, организационного, материально-технического снабжения и финансирования).

Основные учебные формы физкультурной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья: академические занятия по расписанию в группах общей физической подготовки и оздоровительного плавания, где решаются педагогические задачи с преимущественной учебно-оздоровительной направленностью; занятия в спортивных секциях и занятия в системе «Инваспорт».

Теоретический раздел программы по физическому воспитанию студентов с ограниченными возможностями здоровья реализуется в форме лекций, консультаций и индивидуальных занятий. Полученные теоретические знания становятся основой для трансформации мышления личности студента и определяют уровень его потребности в двигательной активности.

Методическая подготовка реализуется, в основном, на практических и индивидуальных занятиях. По отдельным темам проводятся консультации. Основная задача — закрепить методику определения и индивидуального дозирования уровня физических нагрузок во время занятий физическими упражнениями, приобрести опыт использования двигательной активности для достижения жизненных и профессиональных навыков.

В практическом разделе программы реализуется стратегия дифференцированного подхода к каждому студенту и учебный процесс направлен на улучшение здоровья, устранение ухудшения функциональных отклонений; формирование умений и навыков самостоятельного составления и выполнения комплексов общеразвивающих и специальных упражнений, направленных на профилактику здоровья; использование на практике студентами знаний основ теории, методики и организации физического воспитания. Занятия носят выраженную компенсаторную специфику, связанную с повышением резистентности действия стресс-факторов учебного процесса, создания условий для повышения их двигательной активности и расширением коммуникативной сферы.

Для активизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе физического воспитания изменена аттестация — отказ от оценивания уровня физической подготовленности и отдано предпочтение фиксации личного прогресса соответствующих показателей: уровней физического здоровья и физического развития, физической работоспособности и физической подготовленности, психического состояния; всестороннее стимулирование приобретения специальных знаний, двигательных умений и навыков для самостоятельных занятий физическими упражнениями, спортом, поддержание постоянного интереса к ним.

Студенты с ограниченными возможностями, занимающиеся в спортивных секциях отдельными видами спорта и повышающие свое спортивное мастерство за пределами ВУЗа, в системе «Инваспорт», освобождены от практических занятий по физическому воспитанию с условием выполнения зачетных требований в сроки, установленных кафедрой.

Содержание работы в спортивных секциях определяется рабочими программами отдельных видов спорта. В Университете «Украина» проводятся учебно-тренировочные занятия со студентами с ограниченными возможностями здоровья по рабочим программам видов спорта: волейболу, настольному теннису, плаванию, легкой атлетике, спортивной борьбе, шахматам и др. (табл. 1).

Объем учебных часов для них не превышает 6 час. в неделю (240 час в год), для квалифицированных спортсменов 8–10 час. в неделю (специальные программы подготовки в системе «Инваспорт»).

Спортивная направленность физического воспитания студентов с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает решение задач формирования разностороннего двигательного потенциала, освоения ими техники двигательных действий, формирование индивидуального стиля соревновательной деятельности и обязательное участие в соревнованиях разного уровня.

На фоне низкого уровня здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья своевременным стал вопрос об увеличении объема часов на занятия физического воспитания в ВУЗе до 8–10 час в неделю.

Известно, что для минимального обеспечения двигательной активности необходимо 6 час. в неделю, поэтому при обязательных 4 час. в неделю рекомендуем планировать еще 2 час. на дополнительные факультативные занятия (табл. 2).

Дифференцированный зачет по физическому воспитанию является обязательной формой итогового контроля и проводится по кредитно-модульной системе оценки.

Во втором разделе «Физкультурное образование» внимание сфокусировано было на формировании системы знаний о физической культуре и спорте через традиционные виды занятий: лекционные, семинарские, методические, практические, консультации. Тематика занятий соответствовала интересам студенческой молодежи с разными нозологиями: роль физической культуры и спорта в жизни студенческой молодежи; средства и методы физического воспитания; методы развития физических качеств; методы обучения двигательным действиям; адаптивное физическое воспитание и спорт; физическое воспитание и спорт при различных заболеваниях и травмах и другие популярные темы.

Третий раздел «Научная работа студентов» осуществляется через студенческое учебно-научное подразделение «Олимпия», сформированное из числа наиболее авангардной молодежи с разными нозологиями.

Студенты под руководством преподавателей кафедры овладевают знаниями и умениями проведения научных исследований, выступают на научных конференциях. Участвуют в разработке индивидуальных карт-схем занятий физического воспитания, программ занятий для самостоятельной работы студентов с разными нозологиями.

Внимание акцентировано на глубоком изучении влияния физических упражнений на конкретную нозологию и разработку рекомендаций по улучшению состояния на основании собственных ощущений. Такой подход наиболее интересен студентам с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, организационно-методическую основу физкультурно-оздоровительного и спортивного обеспечения обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, которая обеспечивает физическое развитие и подготовленность к активной жизнедеятельности и продуктивной работе составляет: **теоретическая, научная и практическая подготовка**, которая базируется на содержании учебных (обязательных и факультативных) и внеучебных занятий общекондиционного, профессионально-прикладного, психофизического совершенства, спортивной тренировки, физической реабилитации, физических упражнений в режиме дня; **дидактическое наполнение**, которое предусматривает использование средств и методов физкультурного образования и популярных среди студентов с разными нозологиями систем физических упражнений и отдельных видов спорта: плавания, аквааэробики, легкой атлетики, гимнастики, аэробики, спортивных игр: волейбола, баскетбола, футбола, настольного тенниса; использование **комплекса ме-**

Таблица 1. Двигательная активность студентов с ограниченными возможностями здоровья Университета «Украина», % (2004–2013 гг.)

№ п/п	Виды двигательной активности студентов с разными нозологиями	Студенты с разными нозологиями: %											
		Зрения		Слуха		ОДА		ДЦП		СБ*		СД*	
		юноши n=46	девчата n=39	юноши n=66	девчата n=57	юноши n=45	девчата n=39	юноши n=45	девчата n=37	юноши n=79	девчата n=87	юноши n=56	девчата n=48
1.	Общая физическая подготовка	21,7	12,8	4,5	7,0	8,9	15,4	17,8	8,1	5,1	9,2	12,5	12,5
2.	Легкая атлетика	17,3	12,8	12,1	12,3	13,3	7,7	8,9	8,1	11,4	11,5	-	-
3.	Аэробика	-	17,9	-	10,5	-	10,2	-	10,8	-	13,8	-	12,5
4.	Аквааэробика	15,2	12,7	10,6	17,5	8,9	15,4	13,3	18,9	8,9	10,3	12,5	16,7
5.	Оздоровительное плавание	26,1	12,8	12,1	10,5	15,5	15,4	15,5	21,6	11,9	11,5	14,3	16,7
6.	Спортивное плавание	8,7	10,2	10,6	8,7	13,3	10,2	11,1	8,1	12,6	9,2	10,7	8,3
7.	Спортивные танцы	-	10,2	-	-	6,6	7,7	4,4	8,1	3,7	9,2	10,7	8,3
8.	Боевой голлак	-	-	-	-	-	-	-	-	7,6	-	-	-
9.	Баскетбол	-	-	6,1	10,5	-	-	-	-	5,1	6,9	8,9	-
10.	Волейбол	-	-	6,1	7,0	-	-	-	-	6,3	-	-	-
11.	Настольный теннис	-	-	12,1	8,7	11,1	7,7	8,9	8,1	11,4	6,9	12,5	12,5
12.	Атлетическая гимнастика	-	-	9,1	-	13,3	-	11,1	-	11,4	5,7	8,9	6,3
13.	Спортивная борьба	-	-	12,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14.	Шахматы / шашки	10,8	10,2	4,5	7,0	8,9	10,2	8,9	8,1	5,1	5,7	8,9	6,3

Примечание: СБ — студенты с соматическими болезнями; СД — студенты с сахарным диабетом.

Таблица 2. Нормативное количество учебных часов и наполняемость групп учебных отделений

Учебные отделения	Объем в академических часах на неделю				Объем в академических часах на год				Количество студентов в группе на одного преподавателя
	Обязательные занятия		Дополнительные занятия		Обязательные занятия		Дополнительные занятия		
	Теоретические	Практические	Факultативные	Консультации**	Теоретические	Практические	Факultативные	Консультации	
Теоретической подготовки	1	-	-	1	2	34	-	35	69
ЛФК	1	4	2	1	7	34	140	35	279
ОФП и	1	4	2	1	7	34	140	35	279
Оздоровительного плавания	1	4	2	1	7	34	140	35	279
Спортивной подготовки	1	6	4	1	11	34	240	35	449
Спортивного совершенствования*	1	12–24	-	1	14–26	34	480–960	-	514–994

Примечание: * — занятия проходят в системе «Инваспорт»;

** — консультации проводятся еженедельно на кафедре в специально отведенные часы для студентов всех медицинских групп.

тодов мотивации студентов к регулярным занятиям физического воспитания, **семестрового зачета**, пропаганды физической культуры и спорта, регулярной диагностики физического состояния, ежегодного тестирования физической подготовленности и т. п.

Выводы. Физкультурно-оздоровительное и спортивное обеспечение обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья оптимизирует целенаправленный педагогический процесс, включающий в себя эффективные средства, методы и методические приемы, адаптированные к нозологиям студентов, ее влияние на их уровень здоровья и физическую работоспособность, физическую подготовленность и психическое состояние в процессе всего периода обучения в ВУЗе в единстве образовательной и воспитательной целей и способствующей развитию профессиональных умений и навыков.

Разработанный нами подход имеет ряд преимуществ: он не только в полной мере учитывает ранее выполненные учеными фрагментарные данные относительно физического развития молодежи с ограниченными возможностями здоровья, но и адаптирован к особенностям психофизического состояния студентов с нозологиями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и последствиями ДЦП, имеющих соматические заболевания и сахарный диабет и существующей в Украине нормативной базы, отталкиваясь от которой сформировали направленность

и содержание новой технологии физического воспитания и спорта студентов с разными нозологиями в ВУЗе.

Результаты исследований показали, что разработанные организационно-методические подходы к оптимизации физкультурно-спортивной деятельности студентов с разными нозологиями указывают на три основные составляющие педагогического процесса по физическому воспитанию: физкультурное образование (теоретический аспект), физическое воспитание и спорт (практический аспект) и научная работа студентов (теоретико-практический аспект), имеющие свое экспериментально обоснованное дидактическое содержание.

Используя эту модель физического воспитания и спорта студентов с ограниченными возможностями здоровья наблюдаем их полную интеграцию в студенческую среду, где они чувствуют себя более комфортно, чем в среде себе подобных, то есть морально выравниваются. У студентов меняется отношение к самому себе, проявляющееся в адекватном восприятии, нахождении маскировки инвалидности, борьбы с ней, самопрезентации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с поиском инновационных подходов к физическому воспитанию и спортивной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья, влиянием физических упражнений и спортивного стиля жизни на разные нозологии молодежи.

Использование электронного ресурса Википедии в обучении чтению на начальном этапе в неязыковом ВУЗе

Аксёнова Наталия Валерьевна, старший преподаватель;
Шепетовский Денис Владимирович, преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматривается возможность использования интернет-источника «Википедия» на занятиях по английскому языку в техническом ВУЗе (НИТПУ) со студентами 1 курса.

Ключевые слова: английский язык, интернет-ресурсы, занятие, обучение, чтение, технический ВУЗ.

This article describes the opportunity of usage of Wikipedia as an Internet source with first-year students in the English classes in a technical University

Key words: The English language, Basic English, Internet sources, classes, teaching reading, Technical institution.

Развитие технологий мультимедиа сдвинуло баланс получаемой информацией в сторону аудиовизуальных источников, но чтение всё еще остается важнейшим источником знаний, особенно в профессиональной коммуникации. При этом чтение по-прежнему вызывает трудности у студентов. Согласно проведенному опросу первокурсников (45 из опрошенных 58 заявили о трудности, возникшей при выполнении задания по чтению) понимание прочитанного на входном тестировании вызвало ряд затруднений.

Одной из конечных целей обучения иностранному языку в ВУЗе является развитие у студентов языковой компетенции, достаточной для понимания прочитанного и написания специальных текстов: научных статей, описаний изобретений и т.д. Такая компетенция является надстройкой над общеязыковой компетенцией и невозможна без овладения лексическими и грамматическими особенностями изучаемого языка.

Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам предполагает использование передачи реальных

знаний в процессе обучения. Включение в реальную коммуникативную ситуацию должно стимулировать естественные стратегии развития языковых навыков [1]. В идеале, при обучении чтению такой подход предполагает как можно более ранний переход к использованию неадаптированных текстов. На первых этапах обучения большое значение имеет лингвострановедческая составляющая, поскольку она дает те самые новые реальные знания, пусть и в ограниченном объеме, позволяющие трактовать обучающее чтение как получение студентом реальных знаний. Большое значение приобретает умение определить значение незнакомого слова из контекста. Данное умение важно для продолжения непрерывной коммуникации с одной стороны и позволяет расширять словарный запас естественным образом, без привлечения переводных материалов (двуязычных словарей), неизбежно сужающих значение и отсекающих важную иноязычную ассоциативную часть значения.

Важным является включение обучающего чтения в структуру получения информации. В последние годы эта структура информационных связей всё больше и больше включает в себя Интернет. Сегодняшние студенты редко заходят в библиотеку, предпочитая скачивать необходимые книги и изучать их дома в электронном виде. Студенты старших курсов находят статьи в научных журналах также в Интернете, а не в бумажных версиях журналов. Интернет также упрощает получение информации из-за рубежа и знакомство с иностранными научными публикациями. В качестве источника справочных знаний студенты используют Википедию.

В связи с выше изложенным представляется плодотворным использование в качестве текстов для чтения статей из английской версии Википедии. Такая статья представляет собой справочный оригинальный (не обучающий) текст, передающий знания, какая-то часть которых не известна читателю. При этом, несмотря на языковой барьер, текст происходит из знакомого источника, уже включенного в структуру получения информации, поэтому работа с иноязычным текстом включается в эту систему в качестве дополнительной возможности. Однако, языковой уровень многих студентов недостаточен для работы с неадаптированными текстами, каковыми являются статьи в англоязычной Википедии.

Поэтому особенно полезен раздел Википедии на Simple English, упрощенном варианте английского с ограниченным словарем и грамматическим разнообразием. Хотя раздел Википедии на Simple English и не имеет строгих требований по языковому оформлению, в качестве ориентира используется Basic English: вспомогательная упрощенная форма английского языка. Бейсик-инглиш был разработан Чарльзом Огденом в 1930 году. Характеристиками этой контролируемой формы англий-

ского являются радикально сокращенная лексическая база (18 глаголов и 850 слов базовой лексики) и ограничения на употребление грамматических конструкций (только времена системы Simple). Обучение бейсик-инглиш на начальном уровне изучения английского применяется в странах Азии: Китае, Японии [2].

Бейсик-инглиш послужил основой для разработки других вспомогательных форм английского, наиболее распространенные из которых это Voice of America Special English (VoASE) и Simplified Technical English (STE). Первая из них используется в течение многих лет в эфире программ радиостанции «Голос Америки», ориентированных на радиослушателей, для которых английский не является родным. Составители разрешили, пожалуй, главную проблему варианта Огдена: не всегда ясные принципы отбора лексики. VoASE оперирует 1000 наиболее частотных слов американского английского, что позволяет покрыть, по разным подсчетам от 50 до 70% вокабуляра любого текста на английском языке. Вторая из упомянутых распространенных вспомогательных форм английского, STE, составлялась с учетом требований максимального разрешения неоднозначности при одновременном сохранении доступности людям, с ограниченным владением языком, ее основными пользователями являются аэрокосмическая и оборонная отрасль, где велика цена ошибки. Основным методом регулирования в STE является разрешенное употребление слов в технической документации только в некоторых значениях, которые перечислены в словаре, выпускаемом Европейской ассоциацией аэрокосмической и оборонной промышленности.

Чтение, как вид деятельности, может рассматриваться двояко. С одной стороны это просто воспроизведение знаков письма, перевод написанного текста в звуковую форму. Этот аспект требует владения фонетическими нормами и правилами комбинирования знаков письма, кодирующих те или иные звуки. С другой стороны, чтение — это извлечение информации из текста в графической форме. Этот аспект связан с семантикой слов и пониманием грамматических структур, выражающих взаимоотношения между словами.

Согласимся с мнением О.А. Обдаловой¹, что «специалисту необходимо отслеживать нужную информацию на иностранном языке, уметь понимать читаемую информацию и использовать ее для своих профессиональных целей» [3, с. 126]. В эпоху «информатизированного» общества, в котором нам приходится жить, большое количество информации выкладывается в сети Интернет, что дает возможность с меньшими усилиями и затратами находить важные данные и материалы.

Начиная с первого курса студенты сталкиваются с необходимостью применения полученных теоретических знаний на практике, для чего им также нужно зна-

¹ Противоречия, высказываемые некоторыми исследователями по данному вопросу (к примеру, Т.И. Ласточкиной можно опровергнуть доводом О.А. Обдаловой о параметре информативности читаемого текста и ряде предлагаемых программ, облегчающих процесс чтения).

комиться с новейшими исследованиями в их области изучения. Ознакомительное чтение, как вид деятельности, способно научить студентов выделять главное из большого количества источников, предлагаемых в выдаче поисковых сервисов Интернета и является одним из самых востребованных навыков для ускорения работы с информацией. В своей повседневной практике студенты постоянно используют Википедию как источник знаний, который всегда под рукой. Опираясь на это знакомство, преподаватель может ввести использование Википедии на английском языке для практического применения и развития языковых навыков чтения и связанных с ними навыков семантического анализа текста.

Во время занятия по теме «Образование» группе были выданы распечатки с текстом «School» из Википедии. В качестве пре-текстовых упражнений использовалось упражнение на отработку речевых навыков из учебника *English Vocabulary in Use* — вопросы личного характера, типа: «Какой предмет в школе был самым любимым / нелюбимым», «Когда дети начинают ходить в школу», «Какие типы школ вам знакомы» и т.д. Данное упражнение отработывалось как парная форма работы, после которой студенты принимались за чтение текста. Первым этапом было прочтение текста вслух с коррекцией произносительных ошибок. Для студентов элементарного уровня чтение вслух и чтение для понимания являются разными процессами, поскольку контроль произношения и правил чтения отнимает пока еще слишком много умственных усилий. Этот этап необходим для наиболее раннего исправления ошибок чтения и предотвращения закрепления неправильного прочтения в памяти студентов в процессе дальнейшей работы, связанной так или иначе с внутренним проговариванием текста.

Следующим этапом является поабзацное чтение и вычленение незнакомых слов. Перевод незнакомых слов не давался. Далее следовал этап вычленения грамматической основы предложения: подлежащего и сказуемого и, если возможно, определение части речи незнакомого слова по словообразовательным признакам и положению в предложении. Затем следовали попытки перевода по отдельным предложениям. На этапе первичного понимания и перевода студенты были проинструктированы максимально близко следовать за грамматикой оригинала и не пытаться перефразировать английские конструкции, даже если они знают, как это следует сделать. В каждом предложении содержалось от двух до шести незнакомых слов, которые нужно было как-то передавать в переводе. При коммуникации на родном языке необходимость определять значение слова из контекста возникает при нарушении коммуникации, например, при падении качества телефонной связи. На занятии мы выбрали покашливание как способ актуализации этого навыка: студент, представляющий свою версию перевода предложения покашливал вместо незнакомого ему слова. Так, студент, не знающий слова *receive* переводил *These children must be given other ways to receive required schooling* как «Эти дети

должны быть даны другие способы кхе-кхе требуемое обучение». За буквальным переводом следует минимальная коррекция, в случае приведенного примера — это исправление падежа на «этим детям», после чего пропущенное слово однозначно идентифицируется студентами как имеющее значение «получить». Слова, значения которых были определены из контекста однозначно, записывались в тетрадь. Если незнание слова не мешало пониманию общего смысла предложения, то это слово так и оставалось необъясненным до конца работы с текстом при условии, что оно не разъяснялось из расширенного контекста следующих предложений при повторном чтении. Обычно, если в предложении из десяти слов студенты не знают одно-два слова, их значения легко определяются.

В некоторых предложениях доля неизвестных слов была больше. В этом тексте больше всего проблем вызвало следующее предложение, подчеркнуты неизвестные студентам слова: *However, children with mental issues that are too much for the school to handle are not required to attend*. Попытки определить значение из контекста при таких обширных лакунах не дают результата. Преподаватель в таком случае выстраивает ассоциативные связи (у слова *mental* есть родственные слова в русском), актуализирует связи с изученными ранее словами (слово *handle* ранее было изучено в значении «рукоятка» и ассоциировалось со словом *hand*-рука) или просто подсказывает значение одного, а в этом предложении — двух слов напрямую, после чего студенты определяют общее значение оставшихся двух слов. Аналогичное задание выполнялось со студентами более высокого уровня, но с фрагментом неадаптированного текста из Википедии.

Выполнение такого задания мотивирует студентов к изучению лексики, поскольку показывает им на наглядном примере как знание ограниченного количества общеупотребительных слов позволяет определить значение незнакомых малоупотребительных слов с точностью, достаточной для понимания общего смысла текста. Студенты лично убеждаются в справедливости закона Ципфа, особенно, когда они повторно встречают в тексте слово, значение которого было определено из контекста ранее. Дополнительной мотивацией служит и тот факт, что текст взят не из учебника, а из общедоступного интернет-ресурса. Хотя этот текст и адаптирован, для студентов он является связующим звеном между чтением учебника (для изучения дисциплины «Английский язык») и чтением для получения знаний.

Для облегчения адаптации студентов к иноязычной речи с ними ведется работа по пополнению словарного запаса наиболее употребляемыми словами с помощью сайта *Voice of America*, где представлены списки наиболее частотных слов английского языка, а также обучающий толковый словарь. Список слов сначала дается в качестве первой проверки их словарного запаса: студенты получают инструкцию вписать карандашом значение тех слов, которые они точно знают из первых нескольких сотен. Ре-

зультаты этой домашней работы обсуждаются и корректируются на занятии. На каждое слово дается обычно два наиболее общих значения, относящихся к различным частям речи: существительное и глагол, глагол и прилагательное. В качестве упражнений на закрепление изученной лексики используется составление предложений с комбинациями из нескольких слов. Например, из 10 изученных слов нужно составить не более четырех предложений таким образом, чтобы все слова были использованы. То есть, придется комбинировать слова по два или три. Сочетания слов в предложениях выбирают сами студенты. В процессе такой работы актуализируется запоминание и связи изучаемых слов с ранее изученными, которые также будут использованы в составленных предложениях. Более сложный вариант этого задания предполагает образование связного текста из составленных предложений. Работа с лексикой по частотным спискам дает быстрый результат в виде облегчения общего понимания.

По статистике, данные списки слов пополняются студентами неосознанно, а поэтому возникает время от времени заминка при воспроизведении значений тех или иных слов. Поэтому студентами зачастую используется такой метод как замещение при попытке вспоминания того или иного, незнакомого, на первый взгляд, слова.

На чтение статьи или фрагмента из Википедии (500–600 знаков) в среднем уходит 15–20 минут времени на занятии со студентами уровня «Низкий промежуточный» и около 40 минут на занятиях со студентами уровня «Элементарный», и это уже с пониманием всех необходимых значений слов, встречающихся в тексте. Понимание прочитанного способствует лучшему усвоению материала и продуктивно влияет на владение общей информацией по тому или иному вопросу. «Разобравшись» с простыми статьями, написанными с помощью Basic English, студенты могут переключаться на более высокий уровень.

Литература:

1. Communicative Approach [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/communicative-approach> (in English) (дата обращения 27.12.13)
2. Towards a People's English: Back to BASIC in EIL / Bill Templer [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.hltmag.co.uk/sep05/mart05.htm#C5> (in English) (дата обращения 25.12.13)
3. Обдалова О. А. Психолого-педагогические особенности обучения профессионально-ориентированному информативному чтению в электронной среде. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-obucheniya-professionalno-orientirovannomu-informativnomu-chteniyu-v-elektronnoy-srede> (in Russian) (дата обращения 21.12.2013).

Развитие самостоятельного и творческого мышления у учащихся в процессе обучения

Алимов Анвар Танзилович, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Савриева Икбол Баходировна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Современную систему высшего образования следует рассматривать как важнейший институт социализации личности, в которой обучение и воспитание представляет собой единый процесс, направленный на подготовку высокообразованных, широко эрудированных, культурных, творчески мыслящих специалистов.

Общезвестно, что в памяти обучающихся закрепляется от 10 до 20% того, что он слышит, 50% того, что он видит, и 90% того, что он делает. Поэтому необходимо, как говорил К. Д. Ушинский, «дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять его вечно, — вот истинная цель воспитания, цель живая, потому что цель эта — сама жизнь».

В условиях современной системы образования проблема развития самостоятельности мышления приобретает особую актуальность. Именно самостоятельность мышления, как форма субъективной активности, как личностное качество обучаемых наиболее ярко обнаруживается в условиях выбора, разрешении противоречий, преодолении возникающих затруднений при выполнении учебной деятельности.

Процесс формирования у студентов опыта творческого мышления заключается в целенаправленном взаимодействии, сотворчестве педагога и учащихся в адекватных специально организованных условиях с применением необходимых механизмов, форм и методов организации занятий.

Формы и методы организации занятий используются в комплексе и зависят от задач конкретного этапа формирования можно выделить следующие группы методов, направленных на формирование опыта профессионально-творческого мышления:

По способу организации учебной деятельности:

а) Структурно-логические (задачные) методы. Они характеризуются поэтапной организацией постановки дидактических задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов (от простого — к сложному, от теории — к практике)

б) Тренинговые методы. Они представляют собой систему деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические задания, в содержание которых на нормативном этапе следует добавлять элементы творчества).

в) Игровые методы. Данная группа методов характеризуется игровой формой взаимодействия субъектов образовательного процесса; образовательные задачи включены в содержание игры (деловые игры, профессиональные бои, дискуссии).

Поскольку мышление является самым активным и сложным познавательным процессом, опосредованным речью, его развитию у учащихся необходимо уделять особое внимание. В связи с этим в психолого-педагогических отраслях знания возникло понятие «активизация обучения». Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность педагога, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности учащихся в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении, а также формировании способностей прогнозировать учебные и жизненные ситуации и принимать самостоятельные решения. Одним из самых доступных и проверенных практикой путей повышения эффективности урока, активизации учащихся на уроке является соответствующая организация самостоятельной учебной работы.

Рассматривая формы и содержание самостоятельной работы обучающихся, преподаватель во главу угла должен поставить цели этого вида деятельности.

Организация самостоятельной работы обучающихся предполагает различные цели, среди которых:

- систематизация и закрепление полученных знаний и умений;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование самостоятельного мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации;
- развитие познавательных способностей и активности студентов: творческой инициативы, самостоятельности и организованности;
- формирование умений использовать нормативную,

правовую, справочную документацию, специальную литературу;

- развитие исследовательских навыков;
- мотивирование регулярной целенаправленной работы по освоению специальности;
- формирование общих компетенций;
- формирование профессиональных компетенций.

Психологами был выделен ряд условий, стимулирующих и способствующих развитию творческого мышления:

- ситуации незавершенности или открытости, в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- создание, разработка приемов и стратегий, предметов и инструментов для последующей деятельности;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях.

Задаче формирования опыта творческого мышления студентов возможно подчинить все организационные формы обучения. Лекции, практические и семинарские занятия, самостоятельная работа учащихся во внеаудиторное время должны строиться по принципу проблемности.

Проблемная лекция пробуждает у студентов интерес к изучаемым вопросам, стимулирует активность и самостоятельность в поиске дополнительной информации, моделирует противоречия реальной профессиональной деятельности; знания слушателями приобретаются как бы самостоятельно в процессе разрешения проблемы.

Разновидностями проблемной лекции являются: лекция — пресс конференция, лекция — провокация, лекция — диалог.

Практические и семинарские занятия проблемного характера могут проводиться:

- в форме дискуссий по отдельным вопросам темы,
- «профессиональных боев», что требует изучения дополнительного материала;
- в форме защиты рефератов, что активизирует внимание всех студентов и способствует развитию доказательности мышления;
- как решение конкретных профессиональных ситуационных задач (научных проблем), в ходе которого развиваются умения формулировать и разрешать проблемы, применять на практике теоретические знания;
- в форме деловых игр.

Деловые игры являются своеобразным активным методом подготовки кадров, так как эта подготовка включает в себя в определенной форме исследование, тренинг и обучение. При этом осуществляется воздействие на потребностно-мотивационную сферу личности учащихся, развиваются рефлексивные способности, формируется целостное профессиональное сознание, повышается уровень уверенности в себе.

Для успешного профессионального становления личности, педагогам необходимо помнить о том, что одна из главных ролей в данном процессе принадлежит творче-

скому потенциалу, который необходимо не только развивать, но поощрять и поддерживать у студентов в процессе обучения в вузе.

Все описанные условия и методы развития творческого мышления студентов возможны лишь при соответствующем отношении педагогов к данной проблеме, т. к. процесс подготовки к творческим занятиям гораздо сложнее и отнимает больше времени. Поэтому необходимо осоз-

нать, что те профессионалы, которых мы выпустим из университета сегодня, будут определять вектор развития нашей страны в недалеком будущем, а то, насколько эффективно и быстро они будут решать возникающие, пока еще неизвестные профессиональные вопросы и проблемы, зависит от качества полученного образования и уровня развития их творческого мышления.

Литература:

1. Богдавленская Д. Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества / Д. Б. Богдавленская. — М., 1983.
2. Иванова И. П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения / И. П. Иванова. — Ставрополь, 2002.
3. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. — М.; Воронеж, 2002.
4. Oech R. Awhach on the Side of the Head: How to Unlock your Mind for innovation Menlo Park. Calif. Creativ think, 1983. — XVII. 141.

Педагогическая поддержка учащихся младших классов на основе учета уровня и характера их школьной тревожности

Амузинская Екатерина Андреевна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Существует много различных методик, обращенных к изучению психологического состояния школьников. Как исследователя, меня заинтересовала проблема школьной тревожности у детей 5–6 классов. Это период, когда ученики переходят на новую ступень школьного образования, адаптируются к новым учителям, к новому режиму учебы и появлению новых предметов. Как это влияет на уровень тревожности у детей? И влияет ли вообще?

Обратимся к научной литературе. Тревога и тревожность тесно связаны с историческим периодом жизни общества, что, в данной ситуации, отражается в значительном росте количества тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие. Тревога имеет ярко выраженную возрастную специфику. Все участники исследования — это младшие подростки в возрасте от 10 до 13 лет. При переходе от начальной школы к средней подростки оказываются в новой ситуации личностного развития, которая для них является стрессовой.

В начальной школе у каждого класса есть свой кабинет, и почти все занятия ведет один учитель, который знает особенности каждого ребенка. Складывается «домашняя обстановка». И после нее ученики попадают в условия «обезличенной» школы: они переходят из кабинета в кабинет, уроки ведут разные учителя, которые уже не в состоянии строить близкие отношения с учащимися. В психологическом плане этот переход зачастую связан

с падением самооценки у школьников, ростом депрессивных состояний, увеличением дисциплинарных проблем, усилением негативного отношения к школе [3].

Следуя точке зрения К. Роджерса, тревожность — это переживаемое человеком состояние скованности, напряженности, причину которого он осознать не может. Согласно взглядам Д. С. Мак-Клелланда, дисгармоничное представление о себе, наличие внутренних противоречий в «образе Я» ведет к снижению «силы Я» и повышает подверженность фрустрации, что, в свою очередь, способствует переживанию тревоги. Тревожность — это устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного времени. Ее возникновение и закрепление связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребенка, которые приобретают гипертрофированный характер. Тревога как состояние оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей, хотя в раннем юношеском возрасте влияние может носить также и мобилизующий характер. Кроме того, в работе А. М. Прихожан при исследовании межличностной тревожности подростков было установлено, что тревожность обнаружила связь с неблагоприятными типами самооценки и уровнем притязаний [5]. Вместе с тем, переживание тревожности, как и следовало ожидать, оказывается под влиянием защитных механизмов. А именно, под влиянием различных страхов. Содержание страхов

различно по возрастному признаку. В данном случае мы работаем со школьниками младшего подросткового возраста, исследуя их страхи или тревожные синдромы и, как следствие, тревожность касательно школы.

Таким образом, перед началом исследования я поставила перед собой цель — найти ответ на вопрос: «Каков уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей среднего школьного возраста и какую педагогическую поддержку необходимо осуществлять для их успешного обучения?».

В ходе исследования решались следующие задачи. Во-первых, была выбрана методика исследования уровня и характера школьной тревожности Филлипса. Во-вторых, был проведен сбор первичной информации в виде анкетирования учеников одного пятого и двух шестых классов. В-третьих, была реализована обработка собранных данных. И, в-четвертых, был проведен анализ полученных результатов опроса и подготовлен отчет о результатах исследования. Объектом исследования были выбраны дети среднего школьного возраста, ученики одной из петербургских школ Невского района. Выборка составила 66 респондентов в возрасте 10–13 лет. Тест по методике Филлипса состоял из 58 вопросов, на которые нужно было ответить однозначно «да» или «нет».

Первый этап обработки собранной информации состоял из выявления общего уровня школьной тревожности. Можно сделать вывод: уровень тревожности в классе 6 «В» (38,4 %) выше, чем в 6 «А» (36,4 %) и в 5 «Б» (34,6 %). При этом все три уровня тревожности соответствуют нормальному. Таким образом, средний уровень тревожности по трем классам равен 36,5 %, что соответствует нормальному уровню школьной тревожности.

Второй этап обработки заключался в выявлении характера школьной тревожности. Для его выявления анализировалось общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством. В данном случае анализировались три класса по отдельности и затем вместе. В методике были выделены восемь синдромов или факторов школьной тревожности. В итоге было установлено, что уровни проявления таких факторов как общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость, проблемы и страхи в отношениях с учителями во всех трех классах соответствуют нормальному уровню тревожности.

Однако, уровень фактора страха самовыражения в 5 «Б», в отличие от двух шестых классов, оказался повышенным. Данный фактор отражает наличие негативных эмоциональных переживаний ситуаций, связанных с возможностью и необходимостью самораскрытия, самопрезентации (предъявления себя другим), демонстрации своих возможностей; негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью са-

мораскрытия, предъявления себя другим. В этом случае его уровень равен минимальному порогу повышенного уровня проявления синдрома или фактора (50 %).

Интересно еще и то, что, что во всех классах наиболее отчетливо проявлялся фактор проблемы и страха в отношениях с учителями. Фактор демонстрирует общий негативный эмоциональный фон, связанный с отношениями ребенка с учителями, снижающий способность ребенка к эффективному обучению; общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребёнка. Также отчетливо проявился фактор переживания социального стресса у 5 «Б» и у 6 «В». Он говорит об эмоциональном состоянии ребенка, на фоне которого он общается со сверстниками; эмоциональном состоянии ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками).

У учеников 5 «Б» класса этот фактор проявился наиболее ярко, поскольку для учеников этого класса наиболее актуален переход из начальной школы в среднюю. В 6 «В» классе отчетливо проявился фактор страха ситуации проверки знаний. Этот фактор демонстрирует наличие негативных эмоциональных переживаний и наличие тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей; негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно — публичной) знаний, достижений, возможностей [2].

Класс 6 «А» несколько отличается своей спецификой. Она проявляется в отчетливом обнаружении фактора фрустрации потребности в достижении успеха, который означает блокирование потребности в достижении успеха, наличие неблагоприятного фона, не позволяющего ребенку развивать свои потребности в достижении успеха, получить высокий результат; неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата.

Было заметно проявление и еще одного фактора страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Он показывает степень ориентации на значимость мнения других при оценке ребенком собственных достижений, поступков и мыслей, уровень тревожности в отношении оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок; ориентацию на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок [2].

Результаты опроса учеников младших классов средней школы об уровне и характере тревожности показали, что по общей выборке у 66 респондентов, уровень каждого из восьми факторов соответствует нормальному уровню тревожности. Распределение проявлений тревожности по факторам, в основном, равномерно. Но при этом можно выделить три наиболее четко выраженных фактора школьной тревожности — это фактор фрустрации потребности в достижении успеха, проблем и страхов в отношениях с учителями и страха самовыражения и переживания социального стресса.

Теперь, когда мы знаем, какие страхи и внутренние конфликты переживают дети, мы делаем вывод о характере школьной тревожности. А на этой основе уже можно предполагать и формировать конкретные задачи педагогической поддержки в каждой определенной ситуации.

Обратимся к самому понятию «педагогическая поддержка». В его основе лежит концепция, разработанная О.С. Газманом, который изложил ряд новых принципов воспитания. При разработке своей концепции О.С. Газман исходил из того, что развитие ребенка протекает наиболее успешно тогда, когда возникает гармония двух существенно различных процессов — социализации и индивидуализации [6]. Им было сформулировано положение о том, что педагогическая поддержка — это процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности [4].

Ребенок, столкнувшись с проблемой, желает от нее избавиться. Педагог, как профессионал, помогает перевести проблему в ситуационную задачу, которую можно решить. Педагогическая поддержка учит ребенка пониманию того, что он сам хочет, что может сделать во имя желаемого и почему он этого не делает. Педагог не преподносит ребенку готовое решение. Он лишь показывает свою готовность разделить с ребенком горечь его неудачи, не опережая детскую активность в решении проблемы. Задачей педагога является «подталкивание» ребенка к самостоятельному нахождению решения. Именно поэтому под педагогической поддержкой нередко понимается мягкая педагогическая технология, направленная на содействие процессам самоопределения, самостроительства и самовыражения личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [4]. Такое понимание педагогической поддержки очень логично связывает ее со школьной тревожностью как помощью педагога в разрешении внутреннего конфликта ребенка.

Рассмотрим возможные действия педагога в условиях каждого из преобладающих в исследовании факторов. При наличии переживания социального стресса педагогу рекомендуется проявлять доброе и чуткое отношение к детям. Вовлечение в коллективную деятельность также способствует сглаживанию переживаний ребенка, особенно в ситуации успешного взаимодействия. В этом случае учителю легче воздействовать на общественное мнение «изнутри» в качестве старшего члена классного коллектива. Кроме того, в этом возрасте дети особенно нуждаются в поощрении и похвале, поэтому не стоит этим пренебрегать. При этом необходимо знать, что дети данного возраста чувствительны к критике. А излишняя или неконструктивная критика может привести к агрессии со стороны ребенка.

Следующий часто проявившийся фактор — это фрустрация потребности в достижении успеха. Учителю рекомендуется создавать ситуации достижения успеха, т. е.

давать нагрузку, учитывая при этом возможности каждого ребенка, заслуженно хвалить и поощрять детей. В качестве поддержки стоит приободрить ребенка, дать ему понять о своей вере в его силы, быть готовым помочь.

Отчетливо заметно проявление похожих факторов страха самовыражения и страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Переживание своих недостатков в полной мере влияет на развитие данного фактора. При этом педагогу необходимо уважать стремление школьников к самостоятельности, проявлять доброе, внимательное отношение к детям, создать ситуацию успеха, а при его достижении справедливо поощрить и похвалить ребенка. Устраивать коллективную деятельность по интересам, и тем самым актуализировать ощущение ребенка своей значимости в коллективе. Природа этих факторов во многом схожа с природой возникновения фактора страха ситуации проверки знаний.

В первую очередь, необходимо проверять уже пройденные и закрепленные знания, чтобы не было ситуации проверки знаний. При этом поддержка педагогом может состоять в индивидуальном подробном разъяснении материала ребенку, в повышении мотивации к учению. Ребенок должен четко понимать: «Если я выучил, значит бояться нечего, и я спокоен». Роль учителя — дать ему это понять.

Самый распространенный фактор — это проблемы и страхи в отношениях с учителями. Оптимальная атмосфера на уроке — это высокий уровень напряженности и высокий уровень комфорта. Учитель должен быть авторитетом для детей, примером для подражания. При этом ребенок не должен бояться попросить педагога о помощи. Но что делать педагогу, если с ним боятся взаимодействовать? Изменить свое отношение к детям — вникать в их интересы, сотрудничать с ними. Проявлять доброту и веру в них. Создавать ситуации достижения успеха для определенных детей, при этом основываясь на их особенностях. Действительна была бы организация коллективной деятельности, что сплотило бы класс с учителем [1].

Если говорить в целом, то непосредственная работа со школьниками должна быть направлена на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. Эта работа должна быть ориентирована, прежде всего, на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности для каждого периода. В данном случае мы имеем дело с учащимися в процессе перехода из начальной школы к основной. По программе, разработанной А.М. Прихожан, специально обученный педагог может осуществлять подготовку учеников к особенностям требований в основной школе [5]. Например, можно проводить на протяжении одной-двух четвертей программу развивающих занятий «Учимся учиться в средней школе». На этих занятиях будут раскрываться вопросы о том, как слушать учителя, как делать домашнюю работу, как лучше запоминать, как думать лучше и др. Кроме того, вопросы могут непосред-

ственно касаться тревожности, например, «Чего на уроке боишься и почему?», «Как преодолеть страх перед контрольной?», «Как уверенно выступать у доски?». Занятия могут состоять из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения. Важной составной частью этой программы является помощь детям

в адаптации к новым условиям, что может обеспечиваться включением мини-уроков, на которых ученики выполняют роль учителя.

Таким образом, педагогическая поддержка учащихся младших классов будет заключаться в оказании помощи со стороны учителя в преодолении их школьной тревожности.

Литература:

1. Глубокова Е. Н., Куприянова Н. В., Ребко Э. М. Летняя практика: материалы в помощь водителю / Рабочая тетрадь / — СПб.: изд-во «Свое издательство», 2013.
2. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Сайт практического психолога. — <http://iemcko.ru/index.php/metodiki/124-razdel-obshchie/264-test-shkolno-trevozhnosti-filipsa>.
3. Педагогическая психология: учебное пособие: под ред. Л. А. Реруш, А. В. Орловой. — СПб.: Питер, 2011.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Е. А. Александрова и др.; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой; научн. ред. Н. Б. Крыловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). 2-е изд. — СПб.: Питер, 2007.
5. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. — М.: ТЦ Сфера, 2003.

Приобщение современных обучающихся к духовно-нравственным поискам человека на уроках русской классической литературы

Андропова Лидия Борисовна, преподаватель высшей категории
Дмитровский государственный политехнический колледж (Московская обл.)

Только нравственность в наших поступках придает красоту и достоинство нашей жизни.

Энштейн

В повести Б. Васильева «Не стреляйте в белых лебедей» учительница литературы Нонна Юрьевна, успокаивая Кольку Полушкина, пытается помочь ему разобраться в поступках людей после истории с затонувшей моторной лодкой.

«...совесть...это такое чувство, которое созреть должно. Созреть и окрепнуть. И вот иногда случается, что не вызывает в человеке совесть. Кроткой остается, зеленой, несъедобной. И тогда человек этот оказывается словно бы без советчика, без контролера в себе самом. И уже не замечает, где зло, а где добро: все у него смущается, все перепутывается...» [1]

Добрые и простые слова учительницы успокаивают Кольку и заставляют задуматься, заглянуть внутрь своей совести, а в порядке ли там все?..

Задача уроков литературы и состоит в том, чтобы помочь «созреть» душе, совести, указать духовные ориентиры, на которых изначально формировались основы русской нравственности.

Воспитательное воздействие литературы возможно лишь в том случае, если преподаватель, во-первых, сам обладает духовной отзывчивостью, если теплота и от-

крытость его сердца вызывают доверие у учащихся; во-вторых, если преподаватель сумеет построить отношения взаимоуважения и толерантности.

Безусловно, преподаватель литературы как воспитатель духовно-нравственных основ в своей работе должен исходить из эстетической природы искусства слова, широко использовать в своей практике выразительное чтение, методы и приемы, способствующие развитию творческого воображения, самостоятельной интеллектуальной деятельности учащихся.

В новом образовательном стандарте по литературе значительно усилена духовно-нравственная функция предмета и определены цели изучения литературы: воспитание духовно-нравственной личности, формирование духовного мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к ценностям отечественно культуры.

Реализация поставленных задач будет достигнута, если преподаватель заинтересует, увлечет учащихся, сумеет открыть перед ними «вековые сокровища» словесного искусства народа, даст понять, что литература «теснейшим образом связана с жизнью, с действительностью,

с осознанием ценности человека самого по себе...» [2]

Форма дискуссии — одна из успешно реализуемых на уроке форм взаимодействия. Открытый диалог — хороший педагогический прием для развития духовности и нравственности учащихся. В качестве примера можно привести некоторые вопросы для дискуссий при изучении литературных произведений:

— Чацкий и Молчалин — кто из героев комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» «вписался» бы в современную жизнь и почему?

— Умен ли Чацкий?

— Печорин и Онегин — «лишние люди» своего времени, а нужны ли они в 21 веке?

— Смогла ли Татьяна Ларина, любимая героиня А. С. Пушкина, спасти от духовной безысходности Евгения Онегина?

— Почему Лермонтов любит свою родину «странною любовью»?

— Н. А. Бердяев назвал М. Ю. Лермонтова «самым религиозным из русских поэтов». Почему?

— Возвышенное, прекрасное и страшное безобразное в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души»;

— Грех, возмездие и покаяние в драме А. Н. Островского «Гроза». Был ли у Катерины другой путь?

— Проблема «отцов и детей» — актуальна ли она сегодня?

— Почему Н. А. Бердяев сказал о Достоевском: «...художник бездны человеческой, человеческой бездонности»?

— Нравственный идеал Л. Н. Толстого. Кого из героев романа «Война и мир» автор называет любимыми, а кто вызывал у него духовное отторжение?

— Святость и грех в поэме А. Блока «Двенадцать». Мистика и реальность в поэме — почему до сих пор не стихают споры вокруг творчества поэта?

— Поэтический мир С. А. Есенина — взаимосвязь его творчества и христианского мировоззрения;

— Обитатели дна (М. Горький «На дне») утонувшие или утопленные?

— Поэты серебряного века — патриоты или диссиденты?

— Любовь в поэзии Серебряного века — великая сила или темная, испепеляющая страсть?

— Как решает проблему человека и власти в своих произведениях А. С. Солженицын?

— Проблема нравственного выбора и поиск правды в прозе М. Шолохова: однозначны ли в своей человеческой сути Григорий Мелехов, Андрей Соколов?

— Возможен ли «земной рай», созданный ценой крови и насилия (А. Платонов «Чевенгур»), «...будет ли этот «рай» раем, если за него придется заплатить хотя бы одной слезинкой ребенка» (Ф. М. Достоевский)?

— Какие идеалы и нравственные ценности утверждает В. Астафьев в романе «Прокляты и убиты», почему автор обращается к православной вере, христианской народной традиции?

— «Хорош божий свет. Одно нехорошо — мы» (А. П. Чехов) (По произведениям 20 века) — ваша человеческая, нравственная позиция в оценке поступков героев произведений В. Шукшина, В. Распутина, В. Астафьева, Ч. Айтматова, Т. Толстой, Л. Петрушевской. [3]

В процессе работы учащиеся высказывают свою точку зрения на проблемы, поднятые в произведении, дают оценку действиям героев; таким образом устанавливается диалог не только между преподавателем и студентом, но и писателем и читателем.

Нравственный и духовный потенциал русской литературы с самого начала ее развития основывался на религиозном мировоззрении.

А. С. Пушкин писал: «Религия создала искусство и литературу, все, что было великого в самой глубокой древности, все находится в зависимости от религиозного чувства, без него не было бы ни философии, ни поэзии, ни нравственности...»

Выявление духовных основ личности можно проследить при анализе рассказа А. П. Чехова «Студент».

Герой рассказа студент духовной семинарии, сын дьякона Иван Великопольский. События происходят накануне страстной пятницы.

Вечерними сумерками возвращается Иван с тяги, «наступивший холод нарушил во всем порядок и согласие», «самой природе жутко». [4]

Напряжение природы переключается с внутренним напряжением Ивана «Пожимаясь от холода, ...студент думал, такая лютая бедность, голод, такие же дырявые соломенные крыши, невежество, тоска, такая же пустыня кругом, мрак, чувство гнета — все эти ужасы были, есть и будут ... жизнь не стане лучше. И ему не хотелось домой...» [4]

Встреча Ивана Великопольского на вдовьих огородах с Василисой, с ее дочерью Лукерьей, «деревенской бабой, забитой мужем» и разговор с ними является кульминацией рассказа.

У костра Иван вспоминает о жизни Иисуса Христа, о предательстве его Петром. Рассказ студента — семинариста открывает перед женщинами другой мир, переживания от услышанного освобождают бедных тружениц (и самого Ивана) от телесного ощущения холода, голода (при подходе Ивана к костру ему «мучительно хотелось есть»), испытанные переживания устремляют их внутреннее сознание к душевному и духовному. Поистине «не хлебом единым жив человек».

Рассказ Ивана о Спасителе и апостоле Петре **соприкасают** Василису и Лукерью с **со-бытиями** той страшной ночи. **Со-причастие** [5] к боли Петра за предательство Иисуса пронизывают душевное состояние Василисы. Она плачет, Лукерья «покраснела и выражение у нее стало тяжелым, напряженным, как у человека, который сдерживает сильную боль». [4]

Слезы Василисы — это слезы «покаяния нераскаянного», исцеляющие, придающие новые мысли, новую силу и веру.

«Блажени плачущи, яко тии утешатся» (Мф.. 5;4).

Заключительная часть рассказа — это восхождение к другому мироощущению: «и радость вдруг заволновалась в его душе»

«Он думал о том, что «правда и красота», направляющие человеческую жизнь там в саду и во дворе первосвященника, продолжались непрерывно до сего дня и, по-видимому, всегда составляют главное в человеческой жизни и вообще на земле». [4]

Религиозные переживания, испытанные и Василисой, и Лукерьей, и самим Иваном пробудили в них чувственное восприятие мира, обнажили их сокровенные мысли, дали почувствовать душой «восхитительную и чудесную жизнь, полную высокого смысла». [4]

Чехов — писатель, укорененный в бытовую православную традицию, размышляющий над темой религиозного постижения жизни, пытающийся разрешить великую задачу о человеке. В своем любимом рассказе «Студент» «величает в человеке не человека, а его достоинства, Божественное начало, которое он сумел развить в себе до высокой степени». [2]

Идеи христианства глубоко проникли в русскую литературу, которая считается наиболее христоцентричной в мировом литературном наследии. Многие российские писатели 19–20 века такие, как Пушкин, Лермонтов, Достоевский, Гоголь, Лесков, Шмелев и многие другие — несли в своих произведениях важнейшие христианские вероучительные и нравственные истины, пробуждая в читателях «чувства добрые». И миссия литературного творчества виделась им как «искание высшего, а не низшего, и цели Евангельские для неё всегда дороже целей Устава» [2]

Литература:

1. Б. Васильев «Не стреляйте в белых лебедей» (электронная библиотека RoyalLib.ru)
2. Христианство и русская литература, СПб., «Наука».2002 г.
3. Покровские образовательно-просветительские листки. Выпуск 16, СПб, 2006 г., статья Лушниковой О. Н.
4. А. П. Чехов. Избранные сочинения. Библиотека учителя. М., «Художественная литература», 1988 г.
5. И. А. Есаулов. Категория соборности в русской литературе, Петрозаводск, 1995 г.
6. Никита Струве. Православие и культура, СПб., «Наука», 2002 г.

В мире спортивных терминов

Ахмедова Хулкар Олимжоновна, доцент
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Сейчас каждый преподаватель может внести свой вклад в совершенствование нашего образования, воспитания, применяя всё новые и новые приёмы и методы обучения, потому что новые перемены требуют новых подходов.

Терминология в спорте — система специальных наименований (терминов), предназначенных для обозначения физических упражнений, общих понятий. С помощью тер-

Произведения русской литературы, предназначенные для обязательного изучения, отличает высокая художественная ценность, гуманистическая направленность, позитивное влияние на личность учащихся.

Задача преподавателя литературы состоит в том, чтобы донести нравственные уроки русской литературы. Изучить произведение — это не только дать возможность запомнить сюжет и имена героев.

Изучить произведение — это извлечь мораль, обогатить внутренний мир, одухотворить сознание.

«Духовность есть определяющее, светоносное значение человека. Главенствующая его сущность, источник, где он сообщается с собой — каким он должен быть.

Духовность — это соединение в одном понятии красоты, любви, долга и истины, ради чего когда-то был создан человек и во имя чего определились его пути. Можно отделить церковь от государства, но отделить человека от духовности, значит полностью извратить его назначение и суть», — сказал писатель В.Распутин.

Много ли уроков литературы пройдет через душу и сердце учащегося? Но если будут услышаны «...но я другому отдана и буду век ему верна...»; «...надо жить, надо любить, надо верить...»; «...будет ли этот рай раем, если за него придется заплатить хотя бы одной слезинкой ребенка?» и многие, многие другие истины, высказанные русскими писателями на страницах своих произведений, то это значит, что уроки литературы стали уроками «диалектики души», уроками духовно-нравственного созревания.

минологии упрощается процесс обучения и тренировки, облегчается общение и передача опыта. Терминология содействует более правильному и точному изложению программ, учебников и учебных пособий, помогает преподавателям и занимающимся лучше понимать друг друга. [1]

Сейчас знание спортивной терминологии для студентов института физической культуры является одним из важных требований. Важнейшим условием возникновения и раз-

вития профессиональной направленности, а затем и становление специалиста является интерес к учебным предметам специального цикла. Умение пробудить интерес к предмету — великая заслуга преподавателя. Для познавательной деятельности могут служить методические пособия и средства наглядного обучения, терминологические словари, слайды, плакаты, таблицы, схемы, электронные учебники, которые студенты не только просматривают, но и вслух комментируют.

Изучение спортивной терминологии на занятиях русского языка в спортивном вузе имеет большое актуальное значение.

Последнее время изучение спортивной терминологии значительно выросло. Сейчас спорт в нашем государстве быстрыми темпами развивается. По свидетельству ряда специалистов терминологические системы отдельных областей науки насчитывают в настоящее время от нескольких десятков до нескольких сотен тысяч терминов, а одна только спортивная терминология имеет несколько сотен тысяч.

В современных условиях получение высокой профессиональной квалификации и поддержание ее на должном высоком уровне возможно на основе применения новых педагогических технологий. Это требует внедрять всё чаще и чаще в учебный процесс интерактивных методов обучения.

Наиболее распространенными педагогическими технологиями, используемыми в образовательном процессе обучения русскому языку, являются: ролевые, ситуативные игры, диалоги и диспуты, «диаграмма Венна», «паутина», «5—6—7-ой лишний», «цепочка», «самый внимательный».

Подготовка специалистов по физической культуре и спорту требует применения этих педагогических технологий и интерактивных методов обучения, так как специфика подготовки будущего педагога, тренера по спорту связана с проблемами интеллектуального развития, активного обучения, развития творческой личности.

Развитие спортивной терминологии представляет с собой длительный процесс качественного совершенствования различных его сторон, в том числе и словарного состава языка. Чтоб студент-спортсмен лучше знал свой вид спорта, необходимо ему знать не только по своему виду спорта термины, но и знать другие спортивные термины.

Предлагаемая система игр и заданий поможет студентам более успешно овладеть терминами применяемые в их спортивном мире. Например на занятиях русского языка можно провести несколько игр в разных группах.

Игра называется «**В МИРЕ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ**» — 1.

ЗАДАНИЕ № 1. Переведите спортивные термины на узбекский язык со словом «**теннис, теннисист, судья**».

ЗАДАНИЕ № 2. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** простое предложение.

ЗАДАНИЕ № 3. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** по желанию диалог.

ЗАДАНИЕ № 4. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** текст из 10 ти предложений.

ЗАДАНИЕ № 5. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** 10 вопросов для интервью.

ЗАДАНИЕ № 6. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** предложения согласия.

ЗАДАНИЕ № 7. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** предложения не согласия.

ЗАДАНИЕ № 8. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** предложения с количественными числительными.

ЗАДАНИЕ № 9. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** речевой этикет упрёка, не довольствия.

ЗАДАНИЕ № 10. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** предложения с прогнозом о будущей игре.

ЗАДАНИЕ № 11. Составить с терминами **теннис, теннисист, судья** предложения с междометием.

ЗАДАНИЕ № 12. Комментировать ход игры, используя термины **теннис, теннисист, судья**.

игра в теннис
играть в теннис
теннис в атакующем стиле
теннис в зале
теннис детский
теннис женский
теннис любительский
теннис настольный
теннис палками
большой теннис
теннис профессиональный
соревнования по теннису
теннисист-любитель
теннисист-разрядник
теннисист-юниор
известный теннисист
опытный теннисист
способный теннисист
молодая теннисистка
мастерство теннисиста
опыт теннисиста
прыжок теннисиста
тренировка теннисиста
удар теннисиста
ракетка теннисистки
соревнование теннисистов
судья-информатор
судья на ринге
судья международной категории
судья республиканской категории
судья-хронометрист
судья первой категории
судья-секретарь
судья соревнований
судья-стартер
боковой судья
главный судья
главный судья соревнований
почетный судья

старший судья
старший судья по информации
старший судья по хронометрированию и подсчету результатов

официальный представитель судьи
помощник судьи
решение судьи
судейство
надежность судейства
нейтральность судейства
судейский
судейский протокол
судейский свисток
судейская вышка
судейская коллегия
судейская ошибка
главная судейская [2,3]

Каждый раз можно брать термины по разным видам спорта например:

1. «Спорт, тренировка»;
2. «Футбол, футболист, мяч»;
3. «Игрок, игра, фехтование, фехтовальщик,»;
4. «Прыжок, равновесие, скорость, закаливание»;
5. «Олимпиада, олимпийский, победа, травма, басейн»;
6. «Препятствие, результат, спортсмен, балл, замена»;
7. «Борьба, бег, бежать»;
8. «Удар, здоровье»;
9. «Гимнастика, гимнастический, выносливость»;
10. «Плавание, пловец, пловчиха, шахмат, шахматист, захват»;
11. «Движение».

«В МИРЕ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ»—2 НАЙДИ, КАКОЙ ВИД СПОРТА?

(игра-соревнование)

Подготовка к игре.

Студенты должны знать виды спорта на русском языке, а также спортивные термины по видам спорта.

Задание. а) С помощью характерных движений покажите, какой-нибудь вид спорта.

б) Отгадайте, какой вид спорта имеется в виду. Какие спортивные термины вы знаете по данному виду? Каждый студент пишет термины. Кто больше найдёт и напишет тот и выигрывает.

Реализуемый материал. Названия видов спорта. Спортивные термины.

Комментарий. Для начала преподаватель сам играет роль водящего несколько раз, показывая с помощью характерных движений футболиста, боксёра, гандболиста, баскетболиста, биатлониста, шахматиста, гимнаста, штангиста, хоккеиста, теннисиста, пловца, каратиста,

борца, фехтовальщика, волейболиста и т.п. После этого с помощью считалки выбирается водящий. В маленькой группе игра ведётся индивидуально.

в) Большой группе игра ведётся по командам. Тогда водящий не назначается, но командам даётся время на подготовку. Желательно, чтобы в момент подготовки команды были разделены (например, одна остаётся в аудитории, другая выходит в коридор). Игра может использоваться и для введения названий профессий (в этом случае в качестве водящего выступает преподаватель).

«В МИРЕ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ»—3

ЗАДАНИЕ № 1 Составьте тематический словарь к слову «плавание, пловец, пловчиха, гимнаст, гимнастка, гимнастический, бег, бегунья, бежать, футбол, футболист, футбольный, баскетбол, баскетболист, баскетбольный, велосипед, велосипедист, велогонка».

Комментарий. Преподаватель ограничивает время на 5–7 минутами.

Выигрывает тот учащийся, у кого в списке оказывается много слов тому или иному виду спорта.

«В МИРЕ СПОРТИВНЫХ ТЕРМИНОВ»—4 САМЫЙ ВНИМАТЕЛЬНЫЙ

• **Описание игры.** Даётся первая, последняя буква спортивных терминов. Чёрточками указывается количество букв между ними. Выигрывает тот, кто быстрее найдет нужное слово (или предположит наибольшее количество вариантов).

Например:

- Б — — — — — — — — т. (пропущено 8 букв)
Б — — — — — — — — — — т. (пропущено 10 букв)
Б — — — — — я. (пропущено 5 букв)
Б — — — ц. (пропущено 3 буквы)
Б — — — а. (пропущено 4 буквы)
Г — — — — — — — — — — — — — — й. (пропущено 12 букв)
Г — — — — — — — — — — а. (пропущено 10 букв)
Г — — — — — — — — а. (пропущено 7 букв)
Г — — — — — — — — — а. (пропущено 8 букв)
Г — — — — — и. (пропущено 5 букв)

В данной работе была сделана попытка выбрать наиболее характерные для обращения в процессе учебы в институте физической культуры и занятия спортом ситуации. Система заданий должна быть направлена на поэтапное усвоение языкового материала. Активное усвоение и закрепление спортивных терминов позволяет студентам легче ориентироваться в текстовом материале, лучше понимать и выражать суть ситуации, более свободно участвовать в диалогическом общении. [1]

Литература:

1. Ахмедова Х.О. Обучение студентов института физической культуры спортивной терминологии в процессе обучения русскому языку. Т., Илмий — назарий журнал. Фан-Спортга № 2. 2008 г. С. 7–9.

2. Айходжаева М. С., Ахмедова Х. О. Русско-узбекский тематический словарь спортивных терминов. I-II части. Т.: Lider Press, 2010. с. 143–140
3. Ахмедова Х. О., Абдурахманова Л. М. Русско-узбекский тематический словарь по спортивной и художественной гимнастике. (I часть) Т., «NOSHIR», 2013 г. с. 113.

Интеллектуальные игры как форма развития умственных способностей учащихся средней общеобразовательной школы

Байбуртли Феруза Махмудовна, учитель русского языка и литературы,
руководитель школьного методобъединения языковедов
МБОУ СОШ (с. Аблаево, Чекмагушевский район, Башкортостан)

Зекиев Эрик Ваидович, студент;

Байбуртли Алсу Ваид Кизи, лаборант-химик, студент
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В условиях современной школы проблема умственного развития учащихся приобретает доминирующее значение. Актуальность данной проблемы диктуется условиями современной жизни.

Для того чтобы привить интерес у учащихся к познавательному процессу, нужно заинтересовать его. В этом могут помочь интеллектуальные игры.

Целью настоящей работы явилось рассмотрение интеллектуального развития учащихся как важнейший компонент деятельности учителя.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

- активизировать деятельность учителей по формированию интеллектуальных способностей учащихся;
- создать комплекс интеллектуальных игр по развитию умственных способностей учащихся;
- разработать рекомендации для педагогов по формированию интеллектуальных способностей учащихся.

Интеллектуальная игра — это вид игры, основывающийся на применении игроками своего интеллекта или эрудиции. Как правило, в таких играх от участников требуется отвечать на вопросы из различных сфер жизни. Целью интеллектуальных игр является развитие познавательного интереса к различным разделам науки, выявить самого эрудированного ученика, привить интерес к изучению художественной, научно-познавательной литературы, поддерживать эмоциональный настрой и положительную мотивацию к обучению.

В качестве примера приведем сценарий интеллектуальной игры, проведенной в рамках нашей школы.

Сценарий межпредметной игры «Коэффициент интеллекта» среди учащихся 9–11 классов

Ведущий 1: Здравствуйте, дорогие друзья!

Ведущий 2: Вас приветствует познавательный клуб «Коэффициент интеллекта».

Наконец-то мы собрались в полном составе.

Ведущий 1: Позвольте представить вам команды — участников сегодняшней викторины. (*Представление команд*)

Ведущий 2: Вашему вниманию представляем наше многоуважаемое жюри в составе. (*Представление членов жюри поочередно*)

Ведущий 1: Мы надеемся, что в таком составе мы соберемся еще не раз.

Ведущий 2: Итак, мы начинаем познавательную викторину «Коэффициент интеллекта».

Ведущий 1: Мы напоминаем Вам друзья, что игра есть игра, и иногда все решает случай, удача и Ваш коэффициент интеллекта.

Коэффициент интеллекта сокращенно IQ — количественная оценка уровня интеллектуальности человека, в нашем случае — команды. Понятие «коэффициента интеллекта» ввел немецкий ученый Вильгельм Штерн в 1912 году. Средним показателем коэффициента интеллекта считается 100 IQ. А показатель IQ менее 70 квалифицируется как умственная отсталость, а коэффициент интеллекта больше 120 IQ квалифицируется как гениальность.

Ведущий 2: Внимание! Правила игры.

Вопросы распределены по степени сложности. (*Приложение № 1*)

Каждая из команд поочередно выбирает любой вопрос. Через полторы минуты все команды должны дать письменный ответ. Дилеры относят ответы судьям. Команда, выбравшая вопрос, отвечает устно. Степень интеллектуальности команды будет определяться количеством набранных IQ. Задача каждой команды набрать как можно больше IQ.

Ведущий 1: Друзья мои, прошу обратить внимание, что большинство вопросов на логику. Проведем жеребьевку, чтобы определить последовательность выбора вопросов.

Вопросы игры «Коэффициент интеллекта»

1. Архимед сказал: «Дайте мне точку опоры и я переверну этот мир». Нечто подобное говорил Рене Декарт: «Дайте мне материю и движение, и я создам космос». По-

хожее выражение произнес Диего Хосе Франсиско де Паула Хуан Непомусено Мария де Лос Ремедиос Сиприано де ла Сантисима Тринидат Мартир Патрисио Руис (мы его знаем как Пабло Пикассо), заканчивая выражение словами «... и я его заполню». Вопрос: назовите 3 слова, которыми этот человек начинал свое выражение.

Ответ: «покажите мне музей ... и я его заполню», — говорил Пабло Пикассо.

2. В средние века среди русских царей часто цитировалось знаменитое выражение: «Царь может все, кроме одного». Вопрос: чего не мог царь?

Ответ: царь не мог отречься от престола.

3. Назовите происхождение слова декан.

Ответ: в римском войске солдаты жили в палатках по 10 человек. Во главе каждой палатки назначался старший, которого называли деканом.

4. Почему обручальные кольца носят на безымянном пальце?

Ответ: традиция носить обручальные кольца на безымянном пальце пришла к нам от древних египтян, затем ее переняли греки и римляне. Уже средневековые авторы предложили объяснение такому обычаю: якобы через безымянный палец проходит «vena amoris» — вена любви, идущая прямо к сердцу.

5. Откуда взялось выражение «большая шишка»?

Ответ: самого опытного и сильного бурлака, идущего в лямке первым, называли шишкой, это перешло в выражение «большая шишка» для обозначения важного человека.

6. По мнению американского актера Вилли Смита, в Голливуде нет расизма: белый ты или черный, нет никакой разницы. В Голливуде имеет значение и обсуждается только один цвет, который важнее белого или черного. Вопрос: какой это цвет?

Ответ: зеленый цвет. Важную роль играют гонорары актеров, которые выплачиваются в долларах.

7. По данным Википедии, во многих европейских школах в начальных классах эту вещь признали вредной и даже запретили приносить в школу. Ученые считают, что она может привести детский мозг к атрофии одной функции. Назовите эту вещь.

Ответ: калькулятор.

8. Помимо красной книги, в которую с 1958 года ученые заносят исчезающие виды животных и растений, есть еще и черная книга. Вопрос: о чем черная книга?

Ответ: в черную книгу включены животные и растения, навсегда исчезнувшие с лица земли из-за разрушительной деятельности человека.

9. Внимание старинная индийская загадка. Преданнее, чем они, наверное, человеку никто не служит. Даже еще не родившись, они начинают служить человеку. А родившись, тем более служат, даже после своего ухода из жизни, они послужат человеку. Кто это?

Ответ: куры. Когда, они еще яйца, человек ими питается, когда они живут, то несут яйца для человека, затем человек их режет и ест их мясо.

10. Журнал для огородников рекомендует за 10–15 дней до созревания клубники разбрасывать вдоль грядки покрашенные в красный цвет камушки. Для чего разбрасываются вдоль грядки покрашенные в красный цвет камушки?

Ответ: птицы, приняв красные камешки за клубнику, пробуют их съесть, но не могут. А когда поспевают клубника, они принимают ее за камушки и пролетают мимо.

11. В Японии в зданиях заседаний под каждым креслом хранятся пустые деревянные ящички размером 30 см в ширину, в длину и высоту. Для чего предназначены эти ящички?

Ответ: для защиты головы от стеклянных обломков во время землетрясения.

12. В 1812 году, во время войны с Наполеоном, в Москве, в общественных местах запрещалось это делать. Тех, кто это делал, крупно штрафовали. В наше время это часто делают на севере американского континента и в некоторых странах Африки. О чем идет речь?

Ответ: говорить по-французски.

13. Почему технология Bluetooth так называется?

Ответ: технология Bluetooth получила название в честь датского короля Харольда I Синезубого. В 10 веке этот король объединил разрозненные датские племена, а Bluetooth был призван сделать то же самое с протоколами связи, объединив их в один универсальный стандарт.

14. Туристы, побывавшие в Париже и посетившие Эйфелеву башню, видели сувенирные лавки, находящиеся прямо на Эйфелевой башне. Покупая сувениры на память в виде Эйфелевой башни, они были удивлены. С виду одинаковые по всем параметрам сувениры продавались по разной цене: одни стоили 1 евро, а другие, такие же, 100 евро. Вопрос: почему такая разница в цене?

Ответ: дорогие сувениры были сделаны из переплавленных ржавых и изношенных деталей самой конструкции Эйфелевой башни.

15. Древние индийцы золото называли Расо. Вопрос: как мы называем науку, которую древние индийцы называли расояна?

Ответ: алхимия. Не секрет, что алхимики хотели простые металлы превращать в золото.

16. По закону, принятому в 1980 году в Италии, если вы идете в лес без оружия, то у вас должна быть лицензия, которая выдается после сдачи специального экзамена. Какая лицензия у вас должна быть, если вы идете в лес без оружия?

Ответ: должна быть лицензия, дающая право на сбор грибов.

17. Почему Ги де Мопассан не любил Эйфелеву башню, но постоянно там обедал?

Ответ: Ги де Мопассан обедал в ресторане Эйфелевой башни, объясняя это тем, что это единственное место в Париже, откуда ее не видно.

18. В Германии — перлон, в Польше — стилон, в Швеции — грилон. А у нас?

Ответ: капрон.

19. Каждый год в городе Ганнибал проходит фестиваль, на котором с большим интересом проводится состязание по закрашиванию заборов. Подумав, через 1,5 (полторы) минуты ответьте, чьим именем назван фестиваль.

Ответ: фестиваль назван именем Марка Твена.

20. В Штутгарте опубликовали необычное учебное пособие. Во время чтения этого учебника ученики могут поставить себя на место учителя, и даже ставить оценки издателям этого учебного пособия. Назовите, в чем принципиальное отличие этого учебника от других.

Ответ: этот учебник специально напечатан с ошибками.

21. Эти предметы в Китае постоянно расхищались, поэтому их заменили специальными кирпичами. Вопрос: что это за предметы и где они расхищались?

Ответ: в автобусах специальные молотки для разбиения стекол во время аварий расхищались и их заменили кирпичами.

22. Что общего между нашей собачкой, зарубежными обезьянкой и улиткой?

Ответ: только в русском языке и некоторых языках бывших советских республик знак @ называют собачкой, а на других языках чаще всего этот знак @ называют обезьянкой или улиткой, встречаются и такие экзотические варианты как штрудель (на иврите), сельд под мари-

надом (в чешском и словацком), лунное ухо (в казахском).

23. Статистика очень интересная наука. В ней встречаются удивительные факты. Например, на сто двадцать миллионов этого приходится продаж на 100 долларов. Что это? Надеемся, ваш ответ не превратится в это.

Ответ: это спам. Пользователям интернета надоело уже получать спамы на свои электронные почты.

24. Перед вами эмблема одного московского ресторана и фото шеф повара этого ресторана Джакома Ламбардини. Назовите название ресторана.

Ответ: Карлсон.

25. Доктор Индиана Джонс в одном из фильмов говорит: «Археология не ищет истину». Вопрос: по мнению Индиана Джонса, что ищет археология?

Ответ: на своих лекциях Индиана Джонс своих студентов учит: «Археология не ищет истину, она ищет доказательства».

Игра помогла учащимся выявить свои интеллектуальные способности, появился интерес к знаниям, к чтению как художественной, так и научной литературы. Таким образом, в очередной раз убедились в том, что интеллектуальная игра есть метод развития умственных способностей учащихся. Планируется защита кандидатской работы на данную актуальную тему.

Приложение № 1

5 IQ	10 IQ	15 IQ	20 IQ	25 IQ
1	6	11	16	21
2	7	12	17	22
3	8	13	18	23
4	9	14	19	24
5	10	15	20	25

Медицинская кафедра педагогического вуза, её роль и значение в педагогическом университете

Бахтин Юрий Константинович, кандидат медицинских наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В 2013 году кафедра Медико-валеологических дисциплин Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена вступила во второе пятидесятилетие своей деятельности.

Кафедра Гражданской обороны (так она называлась в течение первых 25 лет её работы) была организована в Ленинградском ордена Трудового Красного Знамени государственном педагогическом институте имени А. И. Герцена 29 сентября 1962 года, в соответствии с приказом министра просвещения РСФСР «Об организации кафедр Гражданской обороны в педагогических институтах», от 23 августа 1962 года.

Целью создания кафедр гражданской обороны в педагогических институтах, как и в ряде других гуманитарных вузов, было решение Правительства страны обеспечить формирования Гражданской обороны достаточной численностью подготовленных резервных кадров среднего медицинского персонала, а также — организовать подготовку квалифицированного преподавательского состава для средних школ, чтобы на должном уровне обучать школьников основам гражданской обороны.

Такое решение в начале 60-х годов было продиктовано нарастанием международной напряжённости в условиях холодной войны и учитывало возможность военного кон-

фликта, с прогнозируемым применением вероятным противником средств массового поражения. Сейчас, по истечении полувека, такое предположение может показаться недостаточно обоснованным и не вполне реальным, но в те годы приходилось считаться с реальной возможностью подобного развития событий. Подтверждением этого может служить «Карибский кризис» 1962 года, когда весь мир оказался на грани ядерной катастрофы.

Вновь образованная кафедра на протяжении первых 25 лет готовила медицинских сестёр гражданской обороны запаса — из контингента студенток всех факультетов педагогического института, получающих высшее педагогическое образование. Одновременно студенты — юноши обучались на кафедре по курсу «Гражданская оборона». За эти годы более тридцати пяти тысяч студенток Педагогического института имени А.И. Герцена, вместе с дипломом об окончании педагогического вуза, получили диплом медицинской сестры гражданской обороны. За это же время не менее шести тысяч студентов — юношей, обучавшихся на кафедре, получили свидетельства об окончании курса «Гражданская оборона», что в дальнейшем давало им право на преподавание данного учебного предмета в школе. При этом обращала на себя внимание основательность проводившейся в тот период медицинской подготовки студенток.

Обучение основам медицинских знаний и практике выполнения медицинских манипуляций проводилось в течение четырёх семестров, а общий объём учебной нагрузки составлял 360 часов аудиторных занятий. Курс подготовки медицинских сестёр гражданской обороны включал лекции, практические и семинарские занятия, а также — доклиническую практику и клиническую практику. Необходимо подчеркнуть, что программа обучения включала не только аудиторную подготовку с доклинической практикой, но и клиническую практику в медицинских учреждениях.

Особое внимание при этом уделялось практическому освоению навыков оказания первой медицинской помощи больным и пострадавшим, наряду с усвоением методов и техники ухода за больными, а также с реальным исполнением на практике обязанностей медицинской сестры лечебного отделения больницы.

Учебная работа на кафедре проводилась на высоком учебно-методическом уровне, с большим объёмом не только теоретической, но и практической подготовки студенток к ответственной и специфической, новой и необычной для них деятельности, включающей круг обязанностей среднего медицинского персонала лечебного учреждения.

Кафедра Гражданской обороны Педагогического института имени А.И. Герцена со времени своего создания, в течение многих лет являлась головной среди аналогичных кафедр педагогических вузов Северо-Западного региона Российской Федерации, работавших в таких городах, как Мурманск, Архангельск, Сыктывкар, Череповец, Вологда, Великий Новгород и Псков.

Однако в конце 80-х годов вся эта налаженная работа была свёрнута, и наименование кафедры было изменено: с 1988 года она стала называться кафедрой Медицинской подготовки, а с 1991 года — кафедрой Основ медицинских знаний.

В 1996 году кафедре было присвоено современное ее наименование: кафедра Медико-валеологических дисциплин. Это было обусловлено, наряду с актуальностью медико-профилактической подготовки будущего педагога, значительно возрастающей с каждым годом необходимостью распространения среди учащихся знаний о путях формирования, сохранения и укрепления здоровья молодёжи.

В течение последних 16 лет, сохраняя свои межфакультетские функции, кафедра Медико-валеологических дисциплин работает в составе факультета Безопасности жизнедеятельности Герценовского педагогического университета, где имеются все условия для успешной реализации её возможностей. Здесь необходимая для будущих учителей медико-валеологическая подготовка студентов дополняется изучением вопросов профилактики социальных отклонений и предупреждения формирования наркотической зависимости среди учащейся молодёжи. Эту сложную и ответственную работу реализуют опытные, высококвалифицированные преподаватели кафедры, перенявшие богатый опыт работы у своих предшественников, — у своих учителей.

Кафедра медико-валеологических дисциплин — это коллектив, который располагает большим опытом работы в таком особом для педагогического вуза направлении, как формирование у студентов основ медицинских знаний, воспитание медико-гигиенической культуры учащихся и формирование культуры здоровья.

У истоков становления и развития кафедры находились такие её руководители, как Максим Иванович Тришин, Михаил Алексеевич Сластухин, Николай Петрович Свиных, Пётр Иванович Нечипоренко и другие, широко известные и преданные делу специалисты.

В работе кафедры в течение многих лет, на принципах совмещения с основной своей деятельностью, принимали участие работники практического здравоохранения, сотрудники медицинских учреждений, научно-исследовательских институтов и высших учебных заведений, некоторые из которых вошли затем в штат кафедры. Это, например, доктор медицинских наук, профессор Варшамов Юрий Львович, который проработал на кафедре 25 лет и руководил ею в период с 1991 года по 1995 год. Доктор медицинских наук, профессор Макарова Людмила Павловна, заведовавшая кафедрой с 1995 года по 2000 год, продолжает плодотворно работать в должности профессора кафедры по настоящее время.

Именно на их долю пришлось руководить коллективом в наиболее трудные, 90-е годы — в этот сложный период многочисленных перестроек, изменений установившихся традиций, переоценки ценностей и смены социально-политических государственных приоритетов. Многие годы

успешно работали на кафедре её заслуженные ветераны — профессора, доценты, старшие преподаватели, лаборанты, передавая свой опыт новым сотрудникам, приходящим им на смену [1,2,3].

В чём же заключается особая роль кафедры Медико-валеологических дисциплин в Педагогическом университете? В чём состоит её миссия в настоящее время — в период становления системы уровневого образования и внедрения новых образовательных стандартов?

Центральной задачей медико-валеологического образования студентов педагогического университета является воспитание медико-профилактической культуры будущего педагога как одной из основ воспитания культуры здоровья у формирующегося учителя [1,2,3].

Выполнение указанной задачи требует формирования у студентов определённого уровня знаний, умений и навыков:

— навыков эффективной реализации образовательного процесса по распространению медико-профилактических знаний среди учащихся;

— навыков активного проведения антиалкогольной, антитабачной и антинаркотической работы с учащимися;

— знаний основ медицины, гигиены, валеологии, возрастной психологии, анатомии и физиологии человека, необходимых для обучения основам культуры здоровья и профилактики заболеваний учащихся общеобразовательных учебных заведений;

— знаний основ организации работы медицинской службы и тактики рациональных действий педагога при возникновении ситуаций, требующих безотлагательного оказания медицинской помощи больным и пострадавшим;

— умений самостоятельно оказать первую медицинскую помощь при острых заболеваниях и несчастных случаях;

— умений выполнять простейшие медицинские манипуляции по уходу за больными и пострадавшими и при оказании им первой медицинской помощи.

Ответственная задача преподавателей кафедры состоит в том, чтобы дать в доступной форме сложные, специфические медико-биологические знания студентам, не имеющим специальной медико-биологической подготовки. При этом достаточно высокие требования к уровню подготовки преподавателя, необходимые для того, чтобы просто и доступно, понятно и логично разъяснять студентам не медицинского, а педагогического вуза сложный и специфический медико-биологический учебный материал, не искажая его современного научного понимания, — такие требования к высокой профессиональной квалификации преподавательского состава кафедры представляются нам вполне обоснованными.

Однако не столько мастерству владения медицинскими манипуляциями следует учить студентов педагогического вуза, не столько клиническим особенностям и методам лечения отдельных форм заболеваний, — а сколько ясное понимание общих причин и механизмов развития

наиболее распространённых заболеваний, знанию их основных признаков, возможных осложнений и методов профилактики.

При этом необходимо научить студентов пониманию основ медицинской терминологии, чтобы они могли грамотно излагать учащимся школы и их родителям вопросы, касающиеся современных проблем укрепления здоровья, распознавания и предупреждения заболеваний, наряду с обсуждением вопросов профилактики табакокурения, алкоголизма, наркомании и токсикомании в молодёжной среде.

Изучение студентами бакалавриата факультета Безопасности жизнедеятельности медико-валеологических учебных дисциплин проводится на нашей кафедре в определённой последовательности. Так, на первом курсе обучения студенты осваивают учебную дисциплину «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», на втором курсе — дисциплины «Основы медицинских знаний», «Профилактика социально опасных инфекций» и «Основы здорового образа жизни»; на третьем курсе — учебные дисциплины «Первая медицинская помощь при заболеваниях и травмах», «Основы социальной медицины» и «Профилактика наркозависимости в молодёжной среде».

Заключает медико-профилактический блок программы обучения студентов бакалавриата учебная дисциплина «Медицина катастроф». Изучение каждого учебного предмета завершается определённой формой контроля знаний студентов (зачёт, дифференцированный зачёт, экзамен). После защиты выпускных квалификационных работ, итоговый контроль медико-валеологических знаний студентов проводится на выпускном государственном экзамене. Углублённое изучение отдельных вопросов программы медико-валеологической подготовки студентов продолжается в магистратуре, — в зависимости от направления и профиля выбранной студентами магистерской программы обучения.

В результате изучения медико-валеологических дисциплин студенты, обучающиеся на кафедре (или на факультете) Безопасности жизнедеятельности педагогического университета, должны знать:

— Характеристику и содержание основных компонентов здорового образа жизни — как неперемного условия интеллектуального и физического совершенствования человека;

— Характеристику понятия «Здоровье», его основных компонентов, а также и факторов, которые оказывают влияние на формирование здоровья человека;

— Основные гигиенические нормы и правила организации учебной деятельности учащихся, способствующие сохранению их здоровья;

— Характеристику понятий: «Болезнь», «Заболевание», «Инфекционное заболевание», «Травма», «Коллапсное состояние (Коллапс)», «Коматозное состояние (Кома)», «Шок», «Терминальное состояние», «Клиническая смерть», «Биологическая смерть»;

Таблица 1. Структура программы изучения основ медицинских знаний студентами различных факультетов педагогического университета (36 учебных часов аудиторных занятий)

№	Тематика учебных занятий	Число учебных часов		
		Лекций	Практики	Всего
1	Основы учения о здоровье.	4	2	6
2	Основы учения о болезни.	4	2	6
3	Первая медицинская помощь, её значение, виды и методы; контроль эффективности её оказания.	2	4	6
4	Инфекционные болезни, их профилактика и противоэпидемические меры в очаге инфекции.	4	2	6
5	Внутренние болезни, их профилактика и методы оказания первой помощи при заболеваниях.	4	2	6
6	Первая помощь при травмах, профилактика детского и подросткового травматизма.	–	6	6
7	Итого аудиторных учебных часов:	18	18	36

— Общие условия и причины возникновения болезней человека и факторы, оказывающие влияние на особенности их течения и исходы;

— Основные методы, средства и способы оказания доврачебной помощи больным и пострадавшим при острых заболеваниях и несчастных случаях;

— Доступные методы оценки и контроля состояния больных и пострадавших при оказании им первой медицинской помощи;

— Формы и методы профилактики детского травматизма, а также наиболее распространённых инфекционных и соматических болезней у детей;

— Вредоносное влияние курения табака, курительных смесей, а также употребления алкогольных и тонизирующих напитков;

— Опасность использования психоактивных веществ и наркотиков — как реальных факторов риска формирования зависимого поведения;

— Правила безопасного поведения в общественных местах и на улицах с интенсивным движением транспорта;

— Правила безопасного пользования доступными для молодёжи транспортными средствами (велосипеды, скутеры, мопеды, мотоциклы, моторные лодки);

— Правила безопасного поведения человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения.

Таким образом, студенты должны иметь сформированный понятийный аппарат, наряду с определённым уровнем знаний и умений, для того чтобы компетентно применять эти знания и умения в своей учебно-воспитательной работе с учащимися, располагая при этом определённым набором профессиональных компетенций, необходимых для такой деятельности.

Кафедра Медико-валеологических дисциплин имеет широкие перспективы дальнейшей своей деятельности и располагает реальными возможностями прогрессивного

развития в составе факультета Безопасности жизнедеятельности Герценовского педагогического университета. Здесь наша кафедра реализует свои возможности вот уже 17-й год, и она прочно занимает принадлежащее ей место в технологическом процессе подготовки высококвалифицированных, широко образованных педагогических кадров.

Выполняя свои межфакультетские функции, кафедра предлагает учебные дисциплины: «Основы валеологии (Основы здорового образа жизни)», «Основы медицинских знаний» (в объёме по 36 часов аудиторных учебных занятий каждая) и «Медицинские основы безопасной жизнедеятельности» (18 учебных часов) — в качестве курсов по выбору для студентов других факультетов Университета. Примерное распределение изучаемой тематики, на примере курса основ медицинских знаний, — представлено в таблице 1.

Программа изучения курса «Основы медицинских знаний» состоит, таким образом, из шести, равных по объёму отводимого на их освоение учебного времени, тематических блоков (модулей), которые расположены в определённой логической последовательности, что направлено на облегчение усвоения учебного материала студентами. Тем не менее, пожелания студентов и индивидуальные предпочтения преподавателя могут повлиять как на последовательность изучаемых разделов курса, так и на объём каждого из них. При этом любой их шести модулей может быть, по желанию студентов, развёрнут в дальнейшем в самостоятельный отдельный факультативный курс, в курс по выбору [1, с. 375].

Примерами таких факультативов могут быть учебные курсы: «Первая медицинская помощь при травмах», «Первая помощь при острых заболеваниях внутренних органов», «Социально опасные инфекции и их профилактика», «Лекарственные средства, их характеристика и методы применения», «Профилактика наркотической зависимости» и другие — каждый объёмом от 18 до 36 учебных часов аудиторных занятий.

Литература:

1. Соломин В. П., Бахтин Ю. К., Макарова Л. П., Сыромятникова Л. И. Значение медико-валеологического образования студентов и опыт его реализации в педагогическом университете. / В. П. Соломин и др. // Молодой учёный, 2012, № 6, с. 372–375.
2. Соломин В. П., Бахтин Ю. К., Буйнов Л. Г., Макарова Л. П., Морозов М. А., Сопко Г. И. Полвека на службе медико-профилактического образования студентов педагогического вуза. / В. П. Соломин и др. // Молодой учёный, 2012, № 9, с. 337–345.
3. Соломин В. П., Бахтин Ю. К. Кафедре Медико-валеологических дисциплин Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена — 50 лет. / В. П. Соломин, Ю. К. Бахтин // Безопасность жизнедеятельности, 2012, № 9, с. 48–53.

Практическая подготовка и особенности ее организации в педагогических вузах Украины

Белан Татьяна Григорьевна, аспирант

Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко (Украина)

В статье рассмотрена педагогическая практика как одна из необходимых составляющих процесса становления будущего учителя. Раскрыта суть понятия «педагогическая практика» как способа изучения учебно-воспитательного процесса в школе на основе непосредственного участия в нем практикантов.

В статье выделены и охарактеризованы все виды педагогической практики, детально описаны организация, цели и задания каждого вида педагогической практики.

Ключевые слова: педагогическая практика, методическая подготовка, профессиональная подготовка, студент.

Модернизация системы образования должна сопровождаться совершенствованием профессиональной подготовки будущих учителей, неотъемлемой составляющей которой является педагогическая практика. Педагогическая практика студентов играет важную роль в подготовке будущего учителя и формирует ключевые профессиональные качества учителя.

Педагогическая практика — эффективная форма профессиональной подготовки студентов к будущей педагогической деятельности, в процессе которой полученные теоретические знания и методическая подготовка реализуются на практике [1, С. 11].

Практическая составляющая учебного процесса профессиональной подготовки студентов в высшем педагогическом учебном заведении опирается на глубокую теоретическую подготовку, которая, в свою очередь, состоит из предметов психолого-педагогических теоретических курсов и методики преподавания предмета по специальности.

Проблеме практической подготовки будущих учителей посвятили свои работы такие ученые: А. Абдуллина, А. Атрушкевич, Н. Загрякина, Н. Казанишена, С. Кара, В. Ковальчук, Н. Кожухова, Н. Козий, И. Табачек, А. Мороз, В. Сластенин, И. Чорней и др.

Рассматривая педагогическую практику как форму профессионального обучения, ученые выделяют в ее организации образовательную цель, воспитательную цель

и развивающую цель. Образовательная цель содействует развитию профессиональных знаний, их самостоятельному приобретению, формированию профессиональных умений студентов; развивающая цель содействует развитию педагогического мышления, педагогической направленности; воспитательная способствует формированию профессионально значимых качеств личности, навыков самообразования и самосовершенствования [3, с. 12; 2, С. 5–6].

В педагогических учебных заведениях Украины педагогическая практика будущих учителей в соответствии с Положением о педагогических практиках имеет непрерывный характер в структуре подготовки студентов к профессиональной деятельности и включает такие ее виды: пропедевтическая педагогическая практика на II курсе; учебная педагогическая практика на III курсе; учебно-воспитательная педагогическая практика на IV курсе; учебно-воспитательная практика на V курсе.

Главная цель всех видов педагогических практик — закрепить, углубить, усовершенствовать приобретенные теоретические знания и научиться применять их в педагогической деятельности, развивать профессиональные способности, умения и навыки организации учебно-воспитательного процесса на уроке, адаптироваться и совершенствоваться в будущей профессии.

Педагогическая практика студентов в высших учебных заведениях проводится на основе специально

разработанных программ и предусматривает ознакомление с:

- учебно-материальной базой школы;
- учебно-воспитательной работой в школе и в отдельном классе;
- работой ученического самоуправления;
- внеклассной и внешкольной работой;
- трудовым, физическим, эстетическим, экономическим, экологическим воспитание и т. п.

Цель пропедевтической практики на II курсе — это ознакомление студентов с особенностями организации и проведением учебно-воспитательной работы учителей в условиях реального учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учебных заведениях.

Основное задание этого вида практики — научиться практически применять полученные теоретические знания психологического цикла дисциплин, развивать профессиональные умения и навыки, а также формировать психологическую готовность к будущей профессии.

Педагогическая практика на III курсе, также как и на втором курсе, длится две недели с отрывом от учебы. В течение первой недели студенты-практиканты знакомятся с организацией учебно-воспитательного процесса и особенностями работы учителей и классного руководителя, работа на второй неделе направлена на выполнение практических заданий по проведению пробного урока по специальности и воспитательного мероприятия в закреплённом за студентом классе.

Система заданий для студентов третьего курса значительно более сложна, в сравнении с заданиями на втором курсе и состоит из трех направлений: воспитательная деятельность в роли помощников классных руководителей; работа студента в роли помощника учителя-предметника; изучение личности школьника и ученического коллектива.

Важным заданием педагогической практики на младших курсах учебы является целеустремленное наблюдение за учащимися и осмысление педагогических явлений. «Главное в школе педагогической культуры, — писал В. А. Сухомлинский, — это живое наблюдение явлений учебно-воспитательной работы, рассуждения об этих явлениях, о взаимосвязях и зависимостях между ними» [5, С. 8]. Именно практика дает возможность этого наблюдения и вызывает потребность разобраться в сути и теоретически осмыслить те или другие педагогические явления, проанализировать, где, когда, при каких условиях состоялся тот или иной факт, является он случайным, или отражает тенденцию развития педагогического явления, какие причины его возникновения и т. п. [4, С. 199].

Следовательно, именно во время разных видов пассивной педагогической практики студенты обогащаются наблюдениями, чувствуется практическая значимость профессиональных знаний, потребность овладения ими. Знания из общественных, психолого-педагогических и специальных дисциплин становятся конкретнее, действительными. В процессе педагогической практики появляется возможность проверить себя на правильность вы-

бранного жизненного пути, соответствие личностных качеств требованиям педагогической профессии, умение общаться со школьниками, умение отстаивать свою точку зрения, способность объединить школьников в единую команду.

Педагогическая практика только тогда может стать эффективным средством подготовки к педагогической деятельности, когда у самого студента будет желание стать настоящим педагогом. Именно во время ознакомления студентов с учебно-воспитательным процессом в общеобразовательных учебных заведениях происходит начало процесса адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Активная учебная педагогическая практика с отрывом от занятий проводится на четвертом курсе в течение 6-ти недель. Главное задание данного вида педагогической практики — самостоятельная работа в качестве учителя, организация процесса обучения и воспитания школьников, как на уроках, так и в системе внеклассной и внешкольной работы. За время практики студенты должны научиться исполнять обязанности учителя-предметника и классного руководителя.

Практика не случайно называется учебной. На ней студенты учатся проводить уроки и внеклассную работу с тем, чтобы на пятом курсе быть готовыми полностью исполнять обязанности учителя и классного руководителя, или же быть готовым работать в общеобразовательном учебном заведении, получив диплом бакалавра.

Педагогическая практика или, как ее еще называют, стажировка проводится на пятом курсе, в течение 8-ми недель. Данный вид педпрактики от предыдущего отличается тем, что здесь студент фактически полностью и самостоятельно исполняет все обязанности учителя-предметника и классного руководителя в том классе, к которому он прикреплен.

Студенты привлекаются к методической работе — деятельности, которая направлена на повышение профессиональной подготовки. С этой целью знакомятся с планом работы методического совета школы, материалами методического кабинета, посещают открытые уроки учителей, участвуют в методических семинарах, предметных методических объединениях или в работе творческих групп учителей (для решения конкретных проблем), неделях педагогического мастерства, где изучают передовой педагогический опыт учителей-методистов, старших учителей, знакомятся с нестандартными формами и методами проведения уроков.

Для того чтобы ознакомить будущих учителей со сложным процессом учебно-воспитательной работы школы, рекомендуется все виды практики организовывать в таком порядке: на втором курсе студенты работают с учащимися 5–6-х классов, на третьем курсе — 5–7-х классов, на четвертом курсе — 5–9-х классов и на пятом — с учащимися 10–11-х классов. Такая постепенность в организации педагогической практики на разных этапах учебы студентов даст им возможность наблюдать

за возрастными особенностями школьников, а также ознакомиться с особенностями внеклассной и внеурочной работы в разных классах.

В организации практики нельзя допускать крайностей — ни чрезмерной опеки студента-практиканта со стороны руководителей, ни полного освобождения практиканта от помощи и контроля. Эффективность педагогической практики часто определяется уровнем взаимодействия университета и школы, сотрудничеством методистов и педагогического коллектива, мерой применения в их труде новых достижений науки и передового педагогического опыта [4, с. 199].

Педагогическая практика должна быть соответствующим образом организована. Студенты должны четко осознавать, каких именно результатов они должны достичь в процессе педагогической практики, знать ее промежуточные задания, быть мотивированными относительно достижения ее целей. Важную роль играет также контроль и оперативное руководство педагогической практикой. К организации педагогической практики и ее проведению, независимо от ее вида, привлекаются опытные преподаватели высших учебных педагогических заведений, которые имеют не менее двух лет педагогического стажа работы в школе.

Качественная организация педагогической практики и детальные методические рекомендации не всегда помогают студентам избежать трудностей, которые могут возникнуть во время практики.

По результатам анкетирования и наблюдения во время прохождения активной практики, мы выявили такие типичные трудности, что возникают у студентов: неумение находить общий язык с учащимися, учителями; плохое владение собой; неспособность преодолеть страх перед аудиторией; отсутствие индивидуального подхода к каждому учащемуся; неумение подбирать литературу во время подготовки к проведению урока; сложности в проведении психологического тестирования при подготовке психолого-педагогических характеристик школьника и класса; учитывать индивидуально-психологические особенности каждого ученика; неумение правильно оформлять план-конспект.

Трудности, которые возникают во время активной практики, помогает преодолеть постепенное вхождение в практическую деятельность студентов. Благодаря пассивным практикам на младших курсах, студенты полу-

чают возможность ознакомиться с особенностями работы общеобразовательной школы и подготовиться к прохождению активной практики.

Хорошо продуманная организация педагогической практики на всех уровнях профессиональной подготовки студентов, поэтапное проведение различных ее видов на принципах последовательности, постепенное усложнение ее заданий имеет большое значение в профессионально-педагогической подготовке студентов, формировании у них умений учебно-воспитательной работы с учащимися, профессионально значимых качеств личности воспитателя школьников подросткового возраста.

Рассматривая проблему организации практики, следует помнить и о том, что она только тогда может стать эффективным средством подготовки к педагогической деятельности, когда у самого студента есть желание, стремление стать хорошим учителем, когда он сознательно организует процесс своего профессионального самообразования и самовоспитания, когда он осознает ответственность за воспитание и развитие подрастающего поколения.

Студенты высоко оценивают роль педагогической практики в подготовке к работе в школе и пытаются использовать это время с большой пользой для себя. Приводим отрывок произведения написанного студентом после прохождения педагогической практики. Студент Николай Н. пишет: «Во время педагогической практики, я впервые почувствовал себя не учеником, а учителем. Я научился готовиться и проводить уроки, воспитательные часы и разную внеклассную работу, почувствовал, что умение к педагогической работе у меня есть, я с большим удовольствием исполнял обязанности учителя. Практика подтвердила, что настоящим учителем можно стать лишь после настойчивой работы над собой. После педагогической практики я стал более серьезно готовиться к занятиям в университете».

Педагогическая практика — это важная составляющая профессиональной подготовки будущих учителей и необходимое звено в системе высшего педагогического образования, которое дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов, создает им возможности для закрепления и углубления полученных знаний, использования теоретических положений профессиональных дисциплин для решения практических задач, и способствует процессу самовоспитания, самосовершенствования и самообразования.

Литература:

1. Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної діяльності: автореф. дис... кад. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» [Текст] / Лілія Василівна Манчуленко. — Тернопіль, 2006. — 22 с.
2. Білоконний С. П. Організація керівництва педагогічною практикою — важлива умова формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя [Текст] / С. П. Білоконний // Вісник Черкаського університету: науковий журнал. — Черкаси. — 2008. — № 142. — с. 5–8
3. Кара С. І. Організація керівництва педагогічною практикою — важлива умова формування професійної компетентності студентів [Текст] / С. І. Кара // Рідна школа. — 2006. — № 6. — С. 11–13.

4. Ковальчук В., Табачек І. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції: [монографія]. [Текст] / В. Ковальчук, І. Табачек. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. — 276 с.
5. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю [Текст] / В. А. Сухомлинский. — К.: Рад. Школа. — 1984. — 256 с.

Взаимодействие вузов и работодателей Белгородской области в сфере дополнительного профессионального образования

Беседина Олеся Александровна, кандидат педагогических наук;
Верзунова Лариса Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Кирий Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Реалии сегодняшнего мира (глобализация, построение информационного общества, общества знаний, ускорение научно-технического прогресса, развитие новых технологий на производстве и т. д.) поставило население большинства развитых стран перед необходимостью постоянно повышать свою профессиональную квалификацию. В современном обществе преимущество получает специалист, умеющий самостоятельно, грамотно, на высоком профессиональном уровне принимать решения, стратегически мыслить, гибко адаптироваться к быстрым, а порой и резким изменениям в экономической, общественной, политической, культурной жизни. В связи с этим процесс обучения современного человека не заканчивается в школе, техникумах, вузах. Он становится непрерывным. Нацеленность на приобретение новых знаний, информации, умений, навыков, ориентация на их обновление и развитие, способность к самоизменению и самосовершенствованию, являются важными характеристиками современного человека, а его девизом становится не «образование на всю жизнь», а «образование в течение жизни». Наиболее эффективным инструментом, позволяющим осуществлять непрерывное опережающее обучение специалистов в соответствии с требованиями времени, несомненно, является дополнительное профессиональное образование (ДПО). Именно здесь происходит поэтапное формирование компонентов профессиональной компетентности специалиста: компетенции, сформированные при получении основного профессионального образования, актуализируются, развиваются и индивидуализируются на основе дополнительных профессиональных программ.

В настоящее время педагогическим сообществом продолжается обсуждение модернизации системы ДПО, в том числе его нормативно-правового, кадрового, методического, финансового, материально-технического обеспечения [1, 3, 4]. Одним из ключевых вопросов, требующих дальнейшего обсуждения и решения, является обеспечение качества системы ДПО.

Согласно новым нормативно-правовым документам (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Приказ Минобрнауки России «Об утвер-

ждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» и т. д.) государство в лице Минобрнауки больше не будет регламентировать качество ДПО [3, 4]. Общественная аккредитация образовательных организаций и профессионально-общественная аккредитация программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки выступают альтернативой государственной аккредитации. Специалисты сходятся во мнении, что одним из условий качественной подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования является взаимодействие образовательных учреждений с работодателями (заказчиками) на основе взаимных интересов [1]. С одной стороны, руководители предприятий и организаций заинтересованы в постоянном обновлении работниками своих знаний, совершенствовании компетенций. Знания и компетенции должны быть «свежими», позволяющими решать новые задачи. Возрастает спрос на регулярно и оперативно обновляемые программы повышения квалификации, способствующие эффективной адаптации к запросам инновационной экономики. В качестве ключевых требований к дополнительным профессиональным программам работодатели относят инновационность, гибкость, адаптивность, практикоориентированность. С другой стороны, образовательные учреждения также получают реальные бонусы от сотрудничества с предприятиями: получение заказа на оказание образовательных услуг, обеспечивается преемственность профессиональных стандартов и образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки и т. д.

На этапе модернизации ДПО закономерным представляется целенаправленное изучение, объективный анализ и выявление позитивного опыта организации взаимодействия образовательных учреждений и бизнес сообществ. В рамках данной статьи мы хотели бы обратиться к опыту Национального исследовательского университета «БелГУ» (НИУ «БелГУ»).

Белгородский государственный национальный исследовательский университет — многопрофильный научно-образовательный комплекс, отвечающий соци-

ально-экономическим потребностям развития области и страны, играющий активную интеграционную роль в региональном, федеральном и международном научно-образовательном пространстве. Стремительная и структурная модернизация всего социально-экономического комплекса Белогорья требует новых прорывных идей во всех производственных сферах. Интеграция НИУ «БелГУ» в экономическое пространство региона осуществляется посредством активного участия его структурных подразделений и объектов инновационной инфраструктуры в модернизации ведущих секторов региональной экономики (горно-металлургического, машиностроительного, агропромышленного, строительного и медико-биологического). С учетом потребностей последних определяются приоритеты научно-исследовательской и инновационной деятельности университета, закупается аналитическое, технологическое и производственное оборудование, разрабатываются и внедряются новые многоуровневые образовательные программы, расширяется спектр предоставляемых вузом образовательных услуг на послевузовском уровне образования. В течение ряда лет научно-педагогическими, научными работниками университета проводятся научные исследования в области нанотехнологий для ряда предприятий страны и региона; оценка состояния окружающей среды и разработка охранных мероприятий, а также проводятся работы по экологическому проектированию (инженерно-экологические изыскания, разработка проектов санитарно-защитных зон, оценка количества и вредности выбросов и т. п.) для крупнейших горно-металлургических компаний региона. В 2012 году университет начал активно взаимодействовать с предприятиями горно-металлургического и машиностроительного кластеров Белгородской области. Были заключены договоры о взаимном сотрудничестве с ведущими горнорудными предприятиями с ОАО «Комбинат КМАруда», ОАО «Лебединский горно-обогатительный комбинат», ЗАО «Белгородский завод горного машиностроения». Национальный исследовательский университет «БелГУ» и два его структурных подразделения — технопарк «Высокие технологии» и Центр инновационного консалтинга БелГУ — отнесены к главным составляющим инновационной инфраструктуры региона.

НИУ «БелГУ» взял на себя роль регионального центра повышения квалификации и переподготовки специалистов, так как обладает для этого всеми необходимыми инфраструктурными и кадровыми ресурсами. Использование имеющегося в НИУ «БелГУ» образовательного, научно-исследовательского и научно-производственного потенциала позволяет организовать повышение квалификации специалистов на высоком качественном уровне в соответствии с приоритетами научно-технологического и социально-экономического развития региона. В университете наряду с программами среднего профессионального и высшего профессионального образования реализуются 274 дополнительные профессиональные программы (повышения квалификации, профессиональной перепод-

готовки). В 2012–2013 учебном году на базе университета по дополнительным профессиональным программам обучено более 12 000 специалистов. Такие значительные результаты были достигнуты благодаря согласованной работе ряда структурных подразделений НИУ «БелГУ» среди которых высшая школа управления НИУ «БелГУ», факультет последипломного медицинского образования Медицинского института, научно-образовательные центры «Фармация», «Медиаперспектива», «Юрист-Эксперт», научно-учебный центр иностранных языков (НУЦИЯ), факультеты и институты вуза и др. Координатором образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам является отдел дополнительного профессионального образования, деятельность которого направлена на комплексное развитие системы ДПО НИУ «БелГУ», её эффективное использование на рынке образовательных услуг.

Одним из приоритетных направлений в развитии системы ДПО НИУ «БелГУ» является выстраивание партнерских долгосрочных отношений с работодателями, представителями бизнес сообщества Белгородчины. Для подготовки конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда, взаимодействие с работодателями, заказчиками образовательных услуг осуществляется на всех этапах, как при разработке программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, так и на этапе ее реализации и при итоговой аттестации. Считаем целесообразным рассмотреть опыт НИУ «БелГУ» по организации и реализации взаимодействия с региональными работодателями на примере одной из программ повышения квалификации — «Геоинформатика и дистанционное зондирование в экологии и природопользовании» (72 часа), разработчиком которой является Лисецкий Федор Николаевич, доктор географических наук, профессор, директор центра коллективного пользования «Федерально-региональный центр аэрокосмического и наземного мониторинга объектов и природных ресурсов» [5].

В качестве исторической справки следует отметить, что впервые данная программа начала реализовываться в 2009 году для профессорско-преподавательского состава вузов РФ в соответствии с приказом Федерального агентства по образованию от 01.12.2008 г. № 1780 «О повышении квалификации в 2009 г. научно-педагогических работников государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, находящихся в ведении Федерального агентства по образованию». В 2009–2011 годах по программе было обучено 42 научно-педагогических работников вузов РФ. В тоже время, данная программа была востребована не только научно-педагогическими работниками, но и практиками, экспертами в данной области и на ее основе в соответствии с потребностями заказчиков были разработаны новые программы: «Современные методы и технологии геоинформатики и дистанционного зондирования Земли» (144 часа), «Тематическая обработка данных ди-

станционного зондирования Земли» (288 часов) (руководитель программы Чепелев Олег Анатольевич, кандидат географических наук, начальник отдела геоинформатики Федерально-регионального центра аэрокосмического и наземного мониторинга объектов и природных ресурсов БелГУ). Так, только в 2012 году по договорам об оказании платных образовательных услугах по этим программам прошли повышение квалификации 7 специалистов белгородских предприятий. В 2013 году по заказу Департамента природопользования и охраны окружающей среды Белгородской области, муниципальных органов исполнительной власти была разработана программа «Геоинформационные системы в государственном и муниципальном управлении» (72 часа) и обучено 25 человек.

Взаимодействие с работодателями, заказчиками образовательных услуг начиналось с этапа разработки дополнительной профессиональной программы «Геоинформатика и дистанционное зондирование в экологии и природопользовании» специалистами центра. Первоначально был проведен мониторинг и анализ требований работодателей, действующих в соответствующей отрасли, к подготовке кадров. На основе полученных данных сформулированы цели и задачи, результаты обучения, определен перечень профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется по окончании обучения.

Далее с целью соотнесения целей программы с потребностями рынка труда на этапе заключения договора содержание и структура рассматриваемой программы обсуждались с заказчиком. При определении содержательной части программы учитывались уровень развития науки, техники, информационных технологий, геоинформационных систем и технологий, требования к теоретическим и практическим знаниям специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач. Кроме этого, принимались во внимание имеющиеся образовательные и материально-технические ресурсы центра.

На наш взгляд, уникальная материально-техническая база центра коллективного пользования «Федерально-региональный центр аэрокосмического и наземного мониторинга объектов и природных ресурсов» является одной из слагающих плодотворного сотрудничества НИУ «БелГУ» и заказчиками образовательных услуг. Имеющееся в центре оборудование позволяет проводить множество исследований, касающихся состояния окружающей среды и отдельных объектов, в т.ч. оперативный мониторинг изменений климата и состава атмосферы, выявления биоразнообразия, структуры земель, функционирования водных объектов, в особенности в районах активной техногенной деятельности. В дальнейшем результаты этих исследований находят отражение в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Например, в учебном процессе по дополнительным профессиональным программам использу-

ются результаты научно-исследовательской деятельности сотрудников центра по разработке проектов бассейнового природопользования на территории муниципальных районов Белгородской области [5].

На этапе реализации программы «Геоинформатика и дистанционное зондирование в экологии и природопользовании» участие заказчика проявляется по нескольким направлениям. Так, на организационном занятии проводится анкетирование с целью выявления потребностей слушателей по организации учебного процесса (время, место проведения учебных занятий).

Важной составляющей на этом этапе является кадровое обеспечение образовательного процесса, т.е. квалификация самих научно-педагогических (педагогических) работников. К проведению учебных занятий по рассматриваемой программе повышения квалификации привлекаются высококвалифицированные специалисты: кандидаты наук, доценты, научные сотрудники. Преподаватели и сотрудники центра регулярно проходят повышение квалификации в ведущих российских и мировых научных центрах, а также прошли сертификацию по международной программе ESRI и имеют значительный опыт организации обучения по программам повышения квалификации в области геоинформатики, проведения стажировок для российских и зарубежных молодых ученых, а также использования ГИС-технологий в научно-исследовательских и проектных работах

Вместе с тем, одним из перспективных направлений развития системы ДПО НИУ «БелГУ» является более активное привлечение работодателей к реализации программы в качестве преподавателей, т.к. привлечение практиков-экспертов к реализации образовательного процесса является одним из средств повышения качества образовательных услуг по дополнительным программам. Если говорить об участии работодателей в итоговой аттестации слушателей по программе, то в данном направлении сложились определенные традиции, представляющие интерес. Заказчики (работодатели) вносят предложения по тематике итоговых работ, принимают непосредственное участие в оценивании результатов обучения, публичной защите индивидуальных проектов.

Безусловно, проблема оценки качества предоставляемых услуг и качества подготовки специалистов является одной из самых актуальных проблем взаимодействия с работодателями, заказчиками образовательных услуг. Основные методы оценки качества фактических результатов обучения: тестирование по теоретическим основам геоинформатики и дистанционного зондирования; оценка индивидуального проекта с участием заказчика (работодателя). Оценка уровня обеспечения гарантий качества образования проводится по следующим показателям: своевременное обновление программного обеспечения, учебно-методических материалов, уровень квалификации профессорско-преподавательского состава, привлекаемого к реализации программ ДПО; оценка объема работ выполненного в реальном секторе экономики и т.д.

Таким образом, вышеперечисленные факты свидетельствуют о том, что ключевым направлением в развитии системы ДПО НИУ «БелГУ» является укрепление связей между университетом и предприятиями, бизнес сообществом региона при реализации дополнительных профессиональных программ. Достигнуты определённые успехи, но в настоящее время ведётся работа по разработке программ повышения квалификации и профессиональной

переподготовки с оптимальным сочетанием теоретического и прикладного компонентов в соответствии с потребностями экономики региона, а также реализации совместных дополнительных профессиональных программ на основе сетевого взаимодействия.

Исследование выполнено при поддержке гранта Департамента внутренней и кадровой политики Белгородской области (договор Г-11 от 10 ноября 2013 года).

Литература:

1. Анискина Н.Н. Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция [Текст] / Н.Н. Анискина. — Компетентность. — 2012. — № 10. — С. 5–13.
2. Костенко М.А. Проблемы оптимизации взаимодействия образовательных учреждений и работодателей в регионе [Текст] / М.А. Костенко. — «Almatater» (Вестник высшей школы) — 2013. — № 9. — С. 74–77.
3. Лалаева З.А. Новая нормативная правовая база для ДПО [Текст] / З.А. Лалаева. — Дополнительное профессиональное образование в стране и мире — 2013. — № 3. — С. 29–33.
4. Рябко Т.В. Роль дополнительного профессионального образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Т.В. Рябко // Международная ассоциация непрерывного образования. — Режим доступа: <http://www.iace-edu.com/raznoe/item/268-rol-dpo-v-fz-ob-obrasovanii>.
5. Центр коллективного пользования научно-технологическим оборудованием «Федерально-региональный центр аэрокосмического и наземного мониторинга объектов и природных ресурсов» [Электронный ресурс] // Белгородский государственный национальный исследовательский университет. — Белгород, 2013. — Режим доступа: http://irc.bsu.edu.ru/irc/training/kpk_geo/.

Особенности правового воспитания военнослужащих во внутренних войсках МВД России

Блинников Виталий Павлович, помощник командира по правовой работе
Войсковая часть 3481, Сибирское региональное командование внутренних войск МВД России (г. Северск, Томская обл.)

В настоящей статье рассматриваются особенности правового воспитания военнослужащих, раскрываются ее важность, содержание, особенности, цели, задачи, методы и предъявляемые к ней требования. На основании этого, рассмотрены факторы, влияющие на воспитательный процесс всех категорий личного состава внутренних войск МВД России. Определены основы их теоретического и практического применения. Показано составное наполнение правового воспитания во внутренних войсках МВД России. Задачей работы является актуализация задач правового воспитания, которое будут способствовать укреплению воинской дисциплины и правового обеспечения во всех подразделениях внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: правовое воспитание, правовое обеспечение, задачи правового воспитания, правовая пропаганда, права человека.

Правовое воспитание личного состава является составной частью всей системы воспитания военнослужащих внутренних войск МВД России, данный правовой сектор воспитания необходим для предупреждения правонарушений, укрепления правопорядка и воинской дисциплины. [2].

Правовое воспитание военнослужащих основывается на законодательно-правовой базе Российской Федерации. Ее целью являются правовое воспитание личного состава. Дать военнослужащему исходные правовые положения, касающиеся каждого военнослужащего, а также обосновать

важность правового воспитания в процессе несения службы во внутренних войсках МВД России. [5].

Основные задачи правового воспитания:

— обоснование установленных задач правового воспитания, определение основных путей его осуществления, форм и методов;

— установление объектов и субъектов правового воспитания военнослужащих, определение задач всех участников правового воспитания в процессе воспитания правовой культуры у личного состава и гражданскому персоналу.

В процессе правового воспитания военнослужащих опираться на правовую базу законодательства Российской Федерации.

Целью правового воспитания личного состава внутренних войск МВД России, является систематическое и целеустремленное влияние на чувства, психологию и сознание личного состава для привития ему высокой правовой культуры, развития устойчивых и глубоких правовых представлений, убеждений, привычек и навыков активного правомерного поведения, обеспечивающее правильное понимание и выполнение законодательной политики при выполнении служебно-боевых задач. [4].

Содержанием правового воспитания личного состава является убеждение личного состава в глубокой убежденности в правильности, разумности и необходимости правового порядка, основанного на неукоснительном выполнении воинских уставов и законов. Понимания того, что соблюдение правовых норм есть необходимое условие поддержания высокого уровня боевой готовности воинского подразделения, которое будет в состоянии защитить государственные интересы.

Правовое воспитание является составляющей морально-психологического обеспечения и одним из наиболее эффективных направлений воспитания у личного состава необходимых профессиональных морально-деловых качеств. Правовое воспитание обеспечивает правопорядок, укрепляет воинскую дисциплину, предупреждает правонарушения и преступления. Правовое воспитание регламентирует ответственность за выполнение своих служебных обязанностей и определяет правомерность принимаемых решений. Знание правовых норм воспитывает у личного состава осмысленность, ответственность, правомерность в своих поступках, а также регулирует правовые взаимоотношения как внутри воинского коллектива, так и с окружающей общественностью. [1].

Основными задачами правового воспитания личного состава во внутренних войсках МВД России являются:

- правовое обеспечение охраны общественного порядка и общественной безопасности;
- содействовать укреплению в воинском коллективе правопорядка и твердой воинской дисциплины;
- обучение личного состава правомерности в своей деятельности;
- формирование у личного состава высокого правосознания, стимулирование правомерной активной служебно-боевой деятельности во внутренних войсках МВД России;
- воспитание в личном составе ответственности и сознательного исполнения своих должностных обязанностей. [3].

Порядок организации правовой работы в подразделении.

Правовое воспитание во внутренних войсках есть неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса. Организация правового воспитания личного состава заключается в следующем:

Организация правовой пропаганды с учетом следующих требований:

- обязательный учет состояния законности и воинской дисциплины подразделения;
- увязка правовой пропаганды с задачами, возложенными на подразделение;
- полный охват всего личного состава подразделения проводимыми правовыми мероприятиями;
- учет особенностей всех категорий личного состава данного подразделения;
- систематичность, целенаправленность и последовательность воспитательного воздействия на личный состав;
- доходчивость, убедительность и обоснованность;
- применение наиболее эффективных форм и методов правовой пропаганды. [4].

Она выполняется должностными лицами через такие направления как:

1. Доведение и пояснение личному составу государственной политики нормативных документов, Законов, Указов Президента, постановлений правительства по вопросам государства, права и законности, укрепления правопорядка в стране и во внутренних войсках МВД России;
2. Доведение и пояснение Конституции Российской Федерации;
3. Доведение и пояснение военного законодательства;
4. Доведение и пояснение законодательства об уголовной ответственности военнослужащих за совершение преступлений;
5. Доведение и пояснение причин и условий, способствующих либо провоцирующих нарушениям законности и возникновению правонарушений;
6. Доведение и пояснение профилактических мер, форм и методов работы командиров, начальников, заместителей по воспитательной работе и работы общественности по предупреждению правонарушений. [4].

Основными средствами правовой пропаганды при работе с личным составом являются:

- средства массовой информации (печать, радио, телевидение);
- устная пропаганда и агитация;
- средства наглядной агитации.

Повышение методической и теоретической подготовки личного состава по правовым вопросам.

На данном этапе реформирования внутренних войск МВД России и тенденций дальнейшего развития, направленных на повышение уровня организованности, дисциплины и правопорядка во внутренних войсках, работа по правовому воспитанию военнослужащих заметно активизировалась. Данные изменения отразились в таких формах и методах работы с личным составом как:

- изучение правового обеспечения на занятиях по общественно-государственной подготовке;
- изучение военного законодательства в системе командирской подготовки по программе обучения;
- теоретические, научно-практические конференции, инструктивные занятия, сборы, служебные совещания, со-

брания и семинары различных категорий личного состава на которых рассматриваются вопросы права, укрепления законности, воинской дисциплины и правопорядка во внутренних войсках, правового воспитания военнослужащих, предупреждения правонарушений и др. правовых проблем;

— консультации по правовым вопросам;

— проведение вечеров вопросов и ответов, бесед с личным составом подразделений и с отдельными военнослужащими по правовым темам;

— изучение должностными лицами вопросов права в соответствии с личным планом самостоятельной подготовки. [1].

В заключении подводя итоги можно сделать вывод, что права человека не могут существовать в отрыве от его обязанностей. Данное положение закреплено в Конституции Российской Федерации: «Осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц (п.3 ст.17)»; «Органы государст-

венной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию Российской Федерации и законы (п.2 ст.15)». Исходя из всего вышесказанного, главным вопросом в области правового воспитания личного состава становится не только их правовое обеспечение, но и уровнем самой правовой подготовки, правосознания и правовой культуры военнослужащих. Так как, зная своих прав, придает уверенность военнослужащему при выполнении своих должностных обязанностей, отстаивании своих интересов, прав и льгот, а также знание правовых норм повышает гарантии социальной защищенности военнослужащих. [6].

Создание высокоэффективной, динамичной, системы правовой подготовки личного состава будет одним из основных условий укрепления законности и правопорядка во внутренних войсках, условием успешного решения задач военной реформы в Российской Федерации.

Литература:

1. Военная педагогика и психология. / Под редакцией А. В. Барабанщикова. — М.: Воениздат, 1986.
2. Словарь международного права. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Междунар. отношения, 1986. — 432 с.
3. Арцибасов И. Н., Егоров С. А. Вооруженный конфликт: право, политика, дипломатия. — М.: Международные отношения, 1989. — 245 с.
4. Курс международного права: В 7 т. М., 1992, Т.6. С. 218—307.
5. Международное право в документах: Учебное пособие / Сост. Н. Т. Блатова, М., 1982, раздел XVII.
6. Законы Российской Федерации «Об обороне», «О статусе военнослужащих», «О воинской обязанности и военной службе».

Особенности межличностного общения среди подростков

Болтунова Алена Игоревна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

В подростковом возрасте ведущая роль и деятельность отводится умению общаться. Именно в этом возрасте важно развитие организаторских и коммуникативных качеств личности. В данный период возникает высокая потребность в общении, и, как правило, уровень коммуникации у подростков низкий. Поэтому, чтобы подросток не испытывал трудности в общении необходимо развивать его коммуникативные навыки. На это указывают данные опроса, проведенного среди выпускников школ в 2007 году города Нижний Тагил. На вопрос: «Что вы недополучили за время обучения?» — респонденты отвечали, что их не научили общаться, выстраивать правильно диалог, они не умеют интерпретировать высказывания окружающих людей [2, с. 150]. Из этого можно сделать вывод, что существует проблема целенаправленного формирования коммуникативных навыков учащихся.

Проблемой межличностного общения у подростков занимались такие исследователи как Л.И. Божович,

В.А. Горянина, А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев, Е.П. Ильин и многие другие.

В современных психологических исследованиях все чаще в группу факторов, по которым проводится сравнительный анализ полученных результатов, включают показатель пола испытуемых. Появившееся в последнее время понятие «гендер» (социальный пол) открывает новые возможности для понимания сложной природы человеческих взаимоотношений. Гендерные различия невозможно игнорировать, поскольку они присутствуют в индивидуальных проявлениях любого уровня, усиливаясь с возрастом.

Термин «пол» (в англоязычной литературе *sex* — «секс») описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. А вот термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-

психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми [1, с. 272].

Подростковый возраст — период онтогенеза (от 10–11 до 15 лет), соответствующий началу перехода от детства к юности. Этот возраст относится к числу критических периодов онтогенеза, связанного с кардинальным преобразованием в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений. Для этого этапа характерно: бурный рост человека и формирование организма в процессе полового созревания. Общение подростка составляет основу формирования новых психологических и личностных качеств [4, с. 73].

В современном мире человеку необходимо общение, поэтому люди обучаются этому средству коммуникации с раннего возраста. Более подробно и интересно этот процесс можно рассмотреть на примере подросткового возраста.

При анализе коммуникаций подростков выделяют два вида общения: межличностное и ролевое. Межличностное появляется в процессе взаимодействий с окружающими людьми вне деятельности. А ролевое общение осуществляется в процессе разных видов деятельности.

А.В. Мудриком выделено четыре возрастных типа общения школьников:

1. Детский (1–3 классы);
2. Подростковый (у девочек 3–6 класс, у мальчиков 7–8 класс);
3. Переходный (у отдельных групп в 5–8 классе, у мальчиков в 9–10 классе);
4. Юношеский (у отдельных групп в 6–8 классе, доминирует в 9–10 классе) [1, с.111].

Но так как мы изучаем подростковый возраст, обратимся только к трем типам общения.

Подростковый тип общения, проявляясь у отдельных ребят в 3 классе, характерен для учащихся 4–6 классов и сохраняется у части ребят, преимущественно мальчиков, в 7 классе. Общение учащихся подросткового возраста со сверстниками протекает в процессе совместной деятельности.

Подростки (4–5 классы) считают своими друзьями близких родственников, от которых в большинстве случаев ждут помощи. Но в 6 классе значительная часть подростков (до 30%) ожидает от собеседника в общении понимания.

У подростков последовательно к 6 классу сокращается количество вопросов, обращенных к учителям и родителям, уменьшается число вопросов этического характера (у девочек их больше, чем у мальчиков), уменьшается число запросов подростками оценок действий своих и своих сверстников. Резко сокращается общение в процессе совместных занятий подростков со взрослыми в семье, уменьшается время, затрачиваемое ими на различные виды общения со взрослыми. У мальчиков все эти тенденции имеют более выраженный характер.

Больше всего подростки общаются со сверстниками

своего пола. Общение реализуется почти всеми школьниками в 4–6 классах. Общение со сверстниками подразделяется на товарищеское и приятельское, у 12–15% подростков 5–6 классов выделяется самостоятельное дружеское общение, которое далеко не всегда идентично дружбе в раннем юношеском возрасте. Особое место в разговорах подростков занимает обмен информацией по сексуальным вопросам, интерес к которым возрастает в 5–6 классах. Общение между мальчиками и девочками характеризуется двумя противоположными тенденциями: обособление по половому признаку и интенсификацией общения между мальчиками и девочками. Обособление общения подростков разного пола объясняется тем, что тематика этого общения определяется интересами для того или иного пола, интересом к противоположному полу [1, с. 122].

С возрастом «понимание» (у девочек раньше, чем у мальчиков) начинает дополняться акцентом на экспрессивной стороне процесса. Все это, не меняя общего характера возрастного типа, может свидетельствовать о переходе части школьников к переходному типу общения.

Переход от подросткового возраста к юношескому происходит неравномерно, растягиваясь во времени от 6 до конца 8 класса, характеризуясь кризисными явлениями в различных сферах жизнедеятельности. Именно в этом возрасте видна неравномерность физического и психического развития девочек и мальчиков. Так, к началу учебного года в 8 классе учатся мальчики, среди которых есть несколько юношей, и девушки, среди которых есть несколько девочек.

Кризисные явления возникают в сфере общения: со сверстниками своего и противоположного полов, со взрослыми (смена ориентации, меры и направленность эмоциональной вовлеченности и т. д.). В этом возрасте особенно развита застенчивость, которая маскируется развязностью.

В разговорах старших подростков начинает занимать их собственное «Я». Происходит выдвижение в центр общения «Я» старшего подростка, которое диктуется процессами становления личности — ростом сферы интимного, возрастанием потребности в эмоциональном контакте, где проявляются половые различия. Мальчики обращаются к своему «Я» в рамках обсуждаемой темы не стремятся к его более обобщенному рассмотрению. Девочки стремятся к рассмотрению «Я» в тех отношениях и с теми людьми, с которыми у них имеется реальный контакт.

Половые различия в общении видны при анализе обсуждений старшими подростками взаимоотношений мальчиков и девочек. К 7 классу мальчики обсуждают эту тему «довольно редко», а девочки — «довольно часто».

Начиная с конца 7 класса у девочек и с середины 8 класса у мальчиков появляется новая тенденция — стремление к доверительному общению со взрослыми.

В юношеском возрасте коллектив старшеклассников имеет свою позицию в школе. В старших классах дружеское общение становится типичным. Содержание об-

щения старшеклассников со сверстниками своего пола включает целый следующий ряд: о международной и внутренней политике, о школьных проблемах (у девушек больше, чем у юношей), о занятиях, об отношениях в классе, об учителях.

В ранней юности происходит более интенсивное освоение жаргона. Юношеский жаргон — это явление многослойное. Его основу образует совокупность слов и выражений, которые употребляются почти всеми ребятами этого возраста. Она включает три группы слов и выражений: ругательства, общеупотребительные слова и выражения (большее употребление, нежели в норме общества) и общеупотребительные слова и выражения, получившие в жаргоне иное содержательное значение [1, с. 135].

Круг общения старшеклассников растёт за счёт включения все большего числа сверстников противоположного пола. Общение между юношами и девушками имеет довольно интенсивный и регулярный характер, который

находится на товарищеском уровне и происходит в тех коллективах, в которые входят старшеклассники. Также юноши и девушки общаются на приятельском уровне доверительно, чем на том же уровне со сверстниками своего пола. Часть старшеклассников почти не общаются со сверстниками противоположного пола. Объясняется это по-разному: отсутствием интереса, недостатком активности, неуверенностью в успехе и себе.

Итак, подводя итог, можно обозначить следующие особенности межличностного общения подростков:

- включено в процесс воспитания учащихся;
- играет специфическую роль в формировании, развитии и воспитании личности на каждом возрастном этапе;
- зависит успешность профессиональной деятельности, активность в общественной жизни и, наконец, личное счастье каждого;
- происходит преодоление трудностей в процессе взросления быстрее у девочек, чем у мальчиков.

Литература:

1. Авдулова Т. П. Возрастная психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. — М.: Академия, 2011. — 329 с. ISBN 978-5-7695-6685-1
2. Булыгина Л. Н., О формировании коммуникативной компетентности школьников / Л. Н. Булыгина // Вопросы психологии. — 2010. — № 2 — С. 149–152
3. Мудрик А. В., Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, — 2001. — 320 с. ISBN 5-93134-141-2
4. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россаха, О. В. Шапарь; под общей ред. В. Б. Шапарь. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 808 с. ISBN 5-222-06803-x

Высшее образование Узбекистана в ракурсе преподавания иностранных языков: тенденции и перспективы

Буранова Дилафруз Джамалдиновна, кандидат политических наук, преподаватель
Ташкентский педиатрический медицинский институт (Узбекистан)

Годы независимости стали для Узбекистана с одной стороны годами преобразований во всех сферах жизнедеятельности как государства, так и всего общества, годами полномасштабных социальных, политических и экономических реформ, и, с другой стороны, годами поисков новых судьбоносных решений по всем направлениям социальной жизни общества, решений неожиданных, и решений в сложных ситуациях, годами неординарных подходов к различным проблемам. Одним из таких решающих перспективу развития национальной государственности и общественного строительства вопросов был вопрос о системе образования. Был принят «Закон об образовании» и Национальная Программа по подготовке кадров. [1]

Под эгидой реформ система образования была разделена на базовое образовательное школьное (9 лет), ко-

торое затем замещалось обучением в академических лицеях и колледжах (3 года). В ВУЗах была внедрена многоуровневая система подготовки специалистов — бакалавриат (4 года) и магистратура (2 года). Система послевузовского образования включала в себя научно-интеллектуальное образование (докторантура — 3 года), повышение квалификации и переподготовку кадров. При приёме в ВУЗы, при сдаче вступительных экзаменов в средне-специальные учебные заведения была введена тестовая система оценки знаний.

В 1997 году, когда была принята Государственная Программа по подготовке кадров, в общеобразовательных школах республики работали свыше 435 тысяч учителей, из которых 73 процента имели высшее образование. Функционировало 442 учебных заведения, в том числе — 209 профессиональных школ, 180 профессиональных лицеев

и 53 бизнес-школы, действовали 258 учебных заведений среднего профессионального образования с контингентом учащихся 197 тысяч человек. Система высшей школы Узбекистана включала в себя 58 высших учебных заведений, в том числе 16 университетов, 12 из которых созданы за первые два года независимого развития Узбекистана и 42 института с контингентом студентов 164 тысячи человек. В ВУЗах работали 18,5 тысяч преподавателей, из них 52 процента доктора и кандидаты наук. В республике обучалось около 4 тысяч аспирантов, из них 69 процентов — в системе высшего образования и 31 процент в научно-исследовательских институтах. Из общей численности научных и научно-педагогических кадров доктора наук составляли 8 процентов и кандидаты наук 37 процентов. В системе повышения квалификации и переподготовки кадров функционировали 23 института, 16 факультетов, 4 центра и 14 курсов повышения квалификации. [2]

Одним из направлений реформ в системе образования страны стал вопрос об иностранном языке. Данный вопрос был одним из сложных вопросов, так как он был неразрывно связан со всеми трудностями и сложными на тот момент социально-политическими изменениями и трансформациями, происходящими в обществе. Прежде всего, узбекский язык был объявлен государственным языком, вследствие чего все остальные языки, в том числе и русский, приобрели статус иностранного, в отношении национального языка. Суть всех имевших место трансформаций заключался в следующих аспектах:

1. Новые условия социально-политического устройства и новые требования к обустройству общества требовали определенных изменений и новых решений также и в отношении иностранных языков. Это относилось и к статусу того или иного иностранного языка, к выделяемым часам, для обучения иностранных языков, и к вопросу предпочтения и прерогативы тех или иных языков, что нашло отражение в выпуске учебной и другой интеллектуальной литературы, подготовки специалистов, их повышении квалификации. Было необходимо переставить акценты, что и было сделано.

2. Разрыв культурных и образовательных связей с Россией, нежелание прежде всего России поддерживать и поощрять эти связи в первые годы после распада Советского Союза, желание отречься от постсоветских республик и их проблем больно ударил по статусу русского языка в этих странах, что имело место и в Узбекистане. После распада Союза русский язык, который считался одним из государственных языков, перешел в статус иностранного языка. Часы, выделяемые для обучения русскому языку, сократились.

3. В системе образования возникла необходимость определить новый статус русского языка. Так как кроме русского имелись и другие иностранные языки, которые считались необходимыми для обучения, русский язык стал равным с английским по количеству выделяемых часов для их преподавания. В общеобразовательной школьной системе для преподавания русского и английского языков

были выделены равные часы. Т.е. статусы русского и английского языка были приравнены друг к другу на государственном уровне. На данной почве началось долготетное противостояние русского и английского языков. Однако русский язык до сих пор имеет особый статус, так как он читается повсеместно. Оказалось, что западные иностранные языки не вытеснили полностью русский язык с учебных программ, и не заняли его место, он остался на особом счету.

4. В данном противостоянии в лучшем положении оказался английский язык, но не потому, что для его обучения были созданы особые условия. Социальные требования предопределили судьбу русского языка. Знание русского языка потеряло необходимость, знание английского языка приобрело насущную актуальность. Владение английским языком сулило перспективное трудоустройство и высокооплачиваемую работу; для поступления в большинство ВУЗов абитуриенты должны были сдавать тесты по английскому (или другому западному) языку, что требовало определенных языковых навыков. К тому же после независимости у многих молодых людей появилась возможность обучаться за рубежом, что требовало сдачи экзаменов на основе новых требований. Такими экзаменами явились TOEFL и IELTS. Вся молодежь в усиленном режиме начала изучать английский язык. Но для того, чтобы английский язык действительно начал серьезно вытеснять статус русского языка, ушло немало, немного, а больше чем двадцать лет.

10 декабря 2012 года было принято Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы обучения иностранных языков», в котором речь в основном шла о статусе английского языка. [3]

В данном документе было отмечено, что в рамках реализации Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров в стране активно реализуется комплексная система обучения иностранным языкам, направленная на формирование гармонично развитого, высокообразованного, современно мыслящего подрастающего поколения, дальнейшую интеграцию республики в мировое сообщество.

За годы независимости было подготовлено свыше 51,7 тысяч преподавателей иностранных языков, созданы мультимедийные учебники по английскому, немецкому и французскому языкам для 5–9 классов общеобразовательных школ, электронные ресурсы по изучению английского языка в начальных классах, оснащено свыше 5 тысяч лингафонных кабинетов в общеобразовательных школах, профессиональных колледжах и академических лицеях.

Вместе с тем анализ действующей системы организации изучения иностранных языков показывает, что образовательные стандарты, учебные программы и учебники не в полной мере соответствуют современным требованиям, особенно в части использования передовых информационных и медиа-технологий. Обучение ведется

в основном традиционными методами. Требуют дальнейшего совершенствования организация непрерывности изучения иностранных языков на всех уровнях системы образования, а также работа по повышению квалификации преподавателей и их обеспечению современными учебно-методическими материалами.

В целях кардинального совершенствования системы обучения подрастающего поколения иностранным языкам, подготовки специалистов, свободно владеющих ими, путем внедрения передовых методов преподавания с использованием современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий и на этой основе создания условий и возможностей для широкого их доступа к достижениям мировой цивилизации и мировым информационным ресурсам, развития международного сотрудничества и общения было установлено, что начиная с 2013/2014 учебного года:

— изучение иностранных языков, преимущественно английского языка, поэтапно на всей территории республики будет начинаться с первых классов общеобразовательных школ в форме игровых уроков и уроков разговорной речи, а начиная со второго класса — с усвоением алфавита, чтения и грамматики;

— преподавание в высших учебных заведениях отдельных специальных предметов, особенно по техническим и международным специальностям, будет вестись на иностранных языках (английском, русском, итальянском или других);

— обеспечение учащихся и преподавателей общих средних, средних специальных, профессиональных образовательных учреждений учебниками и учебно-методическими комплексами по иностранным языкам будет осуществляется на бесплатной основе за счет оборотных средств Республиканского целевого книжного фонда при Министерстве финансов Республики Узбекистан с соблюдением установленных сроков по их переизданию;

— будет разрешено осуществлять целевой прием в высшие учебные заведения на специальности преподавателей иностранных языков из числа лиц, проживающих в отдаленных районах и сельских населенных пунктах, испытывающих острую потребность в преподавателях иностранных языков в общеобразовательных школах, средних специальных, профессиональных учебных заведениях, на основании рекомендаций органов государственной власти на местах, что позволит на целевой основе подготовить кадры для отдаленных сельских районов;

— лица, зачисленные на учебу в высшие учебные заведения на основании целевого приема, будут обязаны после окончания обучения проработать по полученной специальности не менее 5 лет в учебном заведении, расположенном по месту проживания и указанном в рекомендациях органов государственной власти на местах.

Было принято предложение Министерства народного образования, Министерства высшего и среднего специального образования и Министерства финансов Республики Узбекистан об установлении учителям и препода-

вателям иностранных языков ежемесячных надбавок к их тарифным ставкам в размере 30 процентов в образовательных учреждениях, расположенных в сельской местности, и 15 процентов — в остальных образовательных учреждениях, с включением их в состав должностного оклада при исчислении установленных законодательством стимулирующих доплат и надбавок.

Президент Республики Узбекистан 23 мая 2013 года принял Постановление «О мерах по совершенствованию деятельности Узбекского государственного университета мировых языков». Согласно принятому документу Узбекский государственный университет мировых языков (УзГУМЯ) определен республиканским базовым образовательным и научно-методическим учреждением для системы непрерывного образования по иностранным языкам. Исходя из этого на УзГУМЯ были возложены следующие задачи и функции:

— подготовка высококвалифицированных преподавателей иностранных языков для общеобразовательных школ, профессиональных колледжей, академических лицеев и высших образовательных учреждений, владеющих современными педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями обучения иностранным языкам;

— разработка и постоянное совершенствование, в соответствии с международными стандартами, государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ, учебников и учебно-методических пособий по иностранным языкам для всей системы непрерывного образования, с привлечением, при необходимости, международных консультантов;

— разработка и внедрение современных методов преподавания иностранных языков, с учетом изучения международного опыта, во всех образовательных учреждениях системы непрерывного образования, а также учреждениях повышения квалификации и переподготовки кадров по иностранным языкам;

— осуществление переподготовки и повышения квалификации преподавателей и методистов иностранных языков, прежде всего профильных вузов и учреждений повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

При УзГУМЯ был создан Республиканский научно-практический центр развития инновационных методик обучения иностранным языкам. Директор данного центра по должности приравнен к проректору УзГУМЯ, он назначается и освобождается от должности приказом министра высшего и среднего специального образования. Были расширены и увеличены квоты по приему студентов. На 2013/2014 учебный год установлены следующие квоты приема в УзГУМЯ: — по подготовке бакалавров в количестве 1 350 человек: по государственным грантам — 385 человек, по контракту — 965 человек, — по подготовке магистров 131 человека: по государственным грантам — 24 человека, по контракту — 107 человек, что на порядок выше предыдущих годов.

На основе данного документа было разработано Постановление Кабинета Министров «О мерах по упрощению порядка лицензирования деятельности негосударственных образовательных учреждений в сфере обучения иностранным языкам». Он был направлен на расширение и усиление деятельности негосударственных структур по образовательной деятельности, которые занимались обучением иностранным языкам. За годы независимости по всей территории страны появились тысячи неформальных образовательных организаций, которые оказывали населению образовательные услуги, в том числе и по обучению иностранным языкам. В них в большей степени обучались на платной основе абитуенты для подготовки в ВУЗы, или для изучения разговорного языка. Данное постановление с одной стороны укрепляло и поощряло образовательную деятельность данных структур, и с другой делали их партнерами в деле обучения подрастающего поколения иностранным языкам. [4]

Существующее противоречие между требованиями по обучению иностранным языкам, с одной стороны, и дейст-

вительным положением дел, с другой, требовало оснащения кабинетов иностранных языков специальной литературой и современными коммуникационными лабораториями. Поэтому было принята, разработанная Министерством народного образования, Министерством высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан, Центром среднего специального, профессионального образования, Программа ускоренного оснащения (дооснащения) кабинетов иностранных языков образовательных учреждений республики современными информационно-коммуникационным оборудованием, техническими средствами обучения и инвентарем в период 2013–2016 годы. [5]

Были разработаны и приняты новые нормативы оснащения кабинетов иностранных языков образовательных учреждений современными информационно-коммуникационным оборудованием, техническими средствами обучения и инвентарем. Данные нормативы были разделены на основе возрастной дифференциации. Например, для учеников 1–4 классов были определены следующие нормативы:

Нормативы оснащения кабинета изучения иностранного языка для 1–4-х классов общеобразовательных школ

№	Наименование	Количество
Мультимедийное оборудование		
1.	Компьютер для учителя	1
2.	Динамик	2
3.	Оптическая мышь	2
4.	Видеопроектор	1
5.	Виниловый экран для видеопроектора	1
6.	ТВ-тюнер для компьютера (для показа телепередач во время уроков)	1
Дополнительное оборудование		
1.	Стационарная DVD-магнитола	1
2.	Учебно-наглядные пособия (словари, муляж фруктов и овощей, цветные рисунки, иллюстрированные книги-сборники узбекских народных сказок)	1
3.	Электронная доска, интегрированная со стационарным компьютером для учителя	1

По новым требованиям были разработаны новые ГОСТы по иностранным языкам. Кабинет Министров страны принял разработанный стандарт. [6] Государственные образовательные стандарты определяют уровень знаний и подготовки учащихся и студентов по иностранным языкам, служат основой для создания учебных планов и программ, учебников и учебных пособий. Целью обучения иностранному языку на всех ступенях образования Республики Узбекистан является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся для функционирования в поликультурном мире в бытовой, научной и профессиональной сферах. Иноязычная коммуникативная компетенция определяется как способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение. В настоящем документе компетенции представлены в следующем порядке:

Лингвистическая компетенция подразумевает знание языковых аспектов (фонетика, лексика, грамматика)

и владение речевыми умениями и навыками (аудирование, говорение, чтение и письмо).

Социолингвистическая компетенция позволяет обучающимся выбирать правильные лингвистические формы и способы выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего. Социолингвистическая компетенция включает в себя социокультурную компетенцию, обеспечивающую способность распознавать национальные особенности страны изучаемого языка и вести себя соответственно в ситуациях иноязычного общения с носителями языка.

Прагматическая компетенция обеспечивает способность к общению на иностранном языке в соответствии с развитием коммуникативной ситуации и стратегии, содействующей эффективности общения, например, стратегии прерывания, уточнения, компенсации в ситуациях затруднительного общения. В настоящем документе в прагматическую компетенцию включена дискурсивная

компетенция. Она развивает способность соединять идеи последовательно, с использованием соответствующих языковых средств в устном и письменном общении, а также предполагает способность понимать и интерпретировать лингвистические сигналы в связной устной речи или письменной форме.

Таким образом, начался новый этап в обучении иностранным языкам в Узбекистане, целью которого является подготовка высококвалифицированных кадров, способных решать экономические проблемы современности и свободно использующих для этого свои навыки иностранных языков.

Литература:

1. «Таълим тўғрисида»ги қонун. Ўзбекистон Республикаси Олий Мажлиси IX сессиясида қабул қилинган (29 август). 1997 йил 30 сентябрда мутбуотда эълон қилинган // Ўзбекистон Республикаси Олий Мажлисининг Ахборотномаси, 1997 йил. № 9.
2. «Қадрлар тайёрлаш миллий дастури тўғрисида»ги Қонун (1997 йил 29 август) // Ўзбекистон Республикаси Олий Мажлисининг Ахборотномаси, 1997 йил. № 11–12.
3. Постановление Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы обучения иностранных языков». Газета «Народное слово», 11.12.2012 г., № 240 (5630). Текст см.: http://www.lex.uz/Pages/GetAct.aspx?lact_id=19769
4. Постановление Кабинета Министров «О мерах по упрощению порядка лицензирования деятельности негосударственных образовательных учреждений в сфере обучения иностранным языкам». // Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2013 г., № 25, ст. 324
5. Программа ускоренного оснащения (дооснащения) кабинетов иностранных языков образовательных учреждений республики // Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2013 г., № 22, ст. 283, № 34, ст. 453
6. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан. «Об утверждении Государственного образовательного стандарта по иностранным языкам системы непрерывного образования. // Собрание законодательства Республики Узбекистан, 2013 г., № 20, ст. 251.

Роль иностранного языка в подготовке будущего учителя к фасилитирующему общению со слабослышащими младшими школьниками

Бутко Светлана Сергеевна, аспирант, ассистент
Московский городской педагогический университет

Кардинальные изменения, свершившиеся за последние 10–15 лет в области образования, не могли не проявиться в обучении иностранному языку. Еще совсем недавно острая потребность в овладении иностранными языками была чрезвычайно низкой в условиях изоляции страны от внешнего окружения.

Коренным переустройством системы языкового образования явились новая ситуация в экономической, социальной и культурной жизни: теперь граждане России могут свободно передвигаться по всему земному шару.

Основным содержанием обучения является приобретение обучаемого к определенным социальным нормам, создание определенного образа жизни, условий для самореализации личности и культурных форм ее поведения. И здесь очевидна особая роль иностранного языка в общении человека к жизни в мировом пространстве, в выходе за пределы ближайшей социальной среды.

В преподавании иностранного языка существенное значение должна играть направленность содержания пре-

подаваемого предмета на совершенствование ценностных, нравственных, профессиональных ориентации студентов, развитию эмпатических способностей по поддержке и оказанию помощи людям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации.

Входящий в цикл гуманитарных дисциплин, иностранный язык должен обеспечить направленность на развитие у студентов познавательной активности, выступающей, как пишет О.Н. Колесникова «продуктивной функций мышления, обеспечивающей приращения нового знания» и безусловного расширения профессиональной культуры будущего учителя [6, с. 108].

Следует заметить тот факт, что иноязычная культура педагога — показатель качества профессиональной подготовки в вузе.

Как пишет Ю.С. Сенько, изучение иностранного языка «помимо собственно языковой подготовки и лингвистического развития должно формировать у будущего педагога этническую толерантность, открытость по отношению

к другим культурам и представителям этих культур». Автор также отмечает приобщение студентов к «соответствующим невербальным средствам передачи личностных смыслов. В сферу осознания будущего преподавателя входят и подвергаются критической рефлексии весьма важные для профессионального становления, привычные для студентов манеры слушания, дистанцирования при говорении, контакта глаз и физического контакта, доминирования» [13, с. 163–164]. В этом случае происходит слияние традиционных аспектов изучения иностранного языка (фонетического, лексического и грамматического) с психолингвистическим «с прицелом на усвоение студентами принципов гуманитарного общения» [13, с. 163–164].

Изучение иностранных языков, считает Н.Б. Крылова, входит в обязательную гуманитарную подготовку, которое дает «не только специальные знания и навыки разговорной речи, но и понимание особенностей национальной культуры, государственности, общественных отношений, норм международного делового и культурного общения» [8, с. 41].

Одна из главных задач обучения иностранному языку в педвузе — выработать у студентов умение пользоваться им как средством общения в сфере своей будущей профессиональной деятельности.

Чампио де Лоппе считает, что иностранный язык — это «...гораздо больше, чем списки слов и своды грамматических правил, а изучение языка — это не просто владение системой лингвистических правил» [15, с. 34].

Если есть возможность овладеть еще одним языком, то значительно увеличатся профессиональные возможности будущего учителя в сфере его профессиональной деятельности.

Специфика учебного предмета «Иностранный язык» состоит в том, что он одновременно выступает и целью и средством обучения в то время, как всеми другими учебными предметами в школе учащийся овладевает посредством родного языка. Поэтому при овладении учащимися иностранным языком «возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних, более легких средств и способов для освоения других, более сложных» [4, с. 293].

И.Л. Зимняя, развивая идеи личностно-деятельностного подхода к организации и управлению учебной деятельностью класса, указывает на коммуникативно-практическую направленность процесса обучения иностранному языку. Существенным обстоятельством, по мнению психолога, является то, «что в качестве объекта обучения выступает также деятельность, а именно речевая деятельность на изучаемом языке во взаимосвязи таких ее видов, как говорение, слушание, чтение, письмо, перевод» [3, с. 4].

И.Л. Зимняя, раскрывая специфику учебной дисциплины «иностранный язык», определяет собственно психологические принципы, такие, как: коммуникативность обучения, личностная значимость предмета общения,

т.е. значимость темы — предмета общения для ученика, удовлетворенность ученика ситуацией общения, рефлексивность обучаемого, которая позволяет ему адекватно оценивать свою деятельность, позитивное переживание учеником успеха общения, выступающего в качестве подкрепления достигнутого, отсутствие у ученика сдерживающих его общение социальных барьеров» [3, с. 22].

При изучении специфики иностранного языка как учебного предмета, отметим, вслед за И.А. Зимней, «что она относится, прежде всего, к его связи с родным и затем уже к его сопоставлению с другими учебными предметами по основаниям: 1) цель — средство; 2) предметность; 3) предельность; 4) однородность; 5) сочетание знаний и языковых действий; 6) субъективное переживание обучающимся трудности овладения и радости владения этим учебным предметом» [3, с. 37]. Усложняет деятельность учителя на уроках иностранного языка специфическая задача по определению того, чему учить средствами иностранного языка, «ибо изучение языковых средств не отвечает актуальным познавательным и коммуникативным потребностям школьников» [3, с. 33]. Вносит специфику в педагогическую деятельность учителя иностранного языка другая задача — «организация самого предмета речевой деятельности, т.е. смыслового содержания на этой основе» [3, с. 33–34].

Студенты, изучающие английский язык во всем мире, осознают значимость владения им.

Опираясь на нормативную модель специалиста, выделенную В.В. Герчиковой, следует отметить, что блоки «общей культуры» и «адаптационный», в которых говорится о знании иностранных языков как «критерии широкой образованности» и «активном взаимодействии личности и социальной среды» тесно связаны с лингвистической подготовкой специалиста, и, следовательно, владение иностранными языками является составной частью формирования личности «профессионала» [2, с. 19].

Мы разделяем точку зрения Е.И. Пассова, который считает, что через иностранный «человек лучше понимает особенности родного языка, глубже осознает способы выражения мысли на родном языке», что способствует повышению его коммуникативного уровня [10, с. 49].

Известно, что изучение иностранного языка формирует основы иноязычной речевой деятельности, расширяет кругозор обучаемых, углубляет знания о структуре родного языка, о природе и способах речевого общения, об этике и эстетике в сфере культуры страны изучаемого языка.

В последнее время в области теории обучения иностранным языкам произошли изменения. Если раньше акцент делался на формирование знаний, умений и навыков, то теперь все больше во внимание принимается тот факт, что овладение иностранным языком есть, прежде всего, приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. Обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур в общем формате межкультурного общения. Обучающийся иностранному

языку должен осознавать различия между культурами, научиться понимать культурные корни, освоить правила поведения и употребления языка, который способствовал бы более успешному общению. Другими словами, благодаря диалогу культур происходит формирование «человека культуры, человека духовного» [10, с. 49].

Анкетный опрос студентов неязыковых гуманитарных факультетов Московского городского педагогического университета (в исследовании приняло 100 человек) показал, что 62% студентов полагают, что выпускники вузов должны хорошо знать иностранные языки для того, чтобы использовать их в профессиональной деятельности.

Формирование языковой профессиональной культуры будущего учителя — не самоцель, но и не формальное дополнение к его общеобразовательной и специальной подготовке. Такого рода культура представляет собой органический элемент общей и профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза, так как к самостоятельному творческому труду наряду со специальными дисциплинами ведет весь комплекс общеобразовательных предметов, включая иностранный язык. В данном случае интересным представляется обучение иностранному языку не как таковому, а углубление образования с помощью иностранного языка.

Иностранный язык играет огромную роль в обучении общению, взаимодействию, выработке стиля деятельности и общения у будущего учителя.

Педагог зачастую не придает особой роли общению и сотрудничеству с учениками, не обеспечивает должную организацию «дидактического коммуникативного воздействия» (С.Я. Ромашина) в процессе воспитания и обучения. Причины такого положения многие ученые (Л.С. Подымова, В.Л. Сластенин и др.) видят в том, что существующая вузовская подготовка не отвечает современным требованиям развития коммуникативного потенциала личности, теоретическая и практическая разработка совокупности условий, обеспечивающих формирование у студентов неязыковых факультетов готовности к данному аспекту профессиональной деятельности отсутствует.

Анализ теории и практики обучения показывает, что в настоящее время пути совершенствования профессиональной подготовки, формирования коммуникативной компетентности, готовности к фасилитирующему общению средствами иностранного языка предполагают работу с упражнениями, ориентированными на индивидуальные особенности учащегося. Предлагаемые упражнения, как пишет Сабина Утес «призваны заинтересовать, активизировать и стимулировать в равной степени как сильных, увлеченных предметом учеников, так и отстающих, со сниженной мотивацией» [12, с. 28].

По мнению ученого, коммуникативный метод в процессе обучения должен «опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой», и использовать «подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленным целям».

Коммуникативная направленность наиболее репродуктивно реализуется с использованием активных методов обучения, групповых (коллективных форм) взаимодействия субъектов учения на занятиях по иностранному языку. А также непосредственно средствами иностранного языка: инновационных технологий, программ, спецкурсов, интеграции предметов.

Понятие «активные методы обучения» распространяется на достаточно обширную группу приемов и способов организации проведения занятий. В основе активных методов обучения лежит принцип непосредственного участия, который обязывает преподавателя сделать каждого студента участником учебно-воспитательного процесса, ведущим поиск путей и способов обсуждаемой проблемы. Активные методы обучения позволяют формировать знания, умения и навыки путем вовлечения студентов в активную учебно-познавательную деятельность.

К активным методам, в широком смысле слова, принято относить все методы, при которых обучаемый становится в позицию активного субъекта деятельности.

Мы рассматриваем данные методы обучения в качестве одного из существенных условий развития коммуникативных умений и формирования фасилитирующего стиля общения у будущих учителей (истории и английского языка), поскольку они предполагают следующее: диалог как основу взаимодействия, партнерства и сотрудничества; изменения личной позиции субъекта (ов) учения; развитие субъектно-субъектных отношений в психологически комфортном климате, доброжелательной обстановке; синтез традиционного, логического и эмоционального.

В условиях фасилитирующего обучения иностранному языку у студентов происходит овладение вариативными формами воздействия и стимулирования к изучению данного предмета.

В специально создаваемой для слабослышащих речевой среде языковой материал должен быть представлен в специально упорядоченном, систематизированном виде. Вся организация процесса овладения языковым материалом должна быть направлена на то, чтобы создать условия для его активного усвоения и тем самым сформировать механизмы, обеспечивающие развитие самостоятельной речевой деятельности (чтения и письма) [1, с.111]

Каждый учитель пытается найти свои подходы к слабослышащим детям. А это тоже непросто: они не только в общении отличаются от сверстников с нормальным слухом, они более замкнуты и обидчивы. Хотя с раннего детства, слабослышащие приучаются и научаются работать с полной отдачей, но учитель всегда остается в эмоциональном напряжении: ему необходимо каждую минуту помнить о том, что такими школьниками информация в основном считывается по губам, что нельзя стоять за спиной у слабослышащего ребенка, что он может не понять значение каких-либо слов, употребленных учителем для объяснения нового материала в устной форме [7, с. 22].

В обучении говорению возможно добиться построения монологического высказывания, однако их объем может быть уменьшен по сравнению с обычными классами. Организация диалогической речи затруднена, особенно если неизвестно, что скажет собеседник, опыт показал, что в работе со слабослышащими детьми возможно воспроизведение ролевых диалогов с ограниченным набором программной лексики / грамматики. При выражении такого коммуникативного намерения, как, например, выражение согласия / несогласия, благодарности, привлечения внимания.

Что касается таких видов речевой деятельности как чтение и письмо, то в этом случае возможностей больше и можно удовлетворить в полном объеме. Совершенствование техники чтения возможно только на основе транскрипции.

В обучении фонетике следует добиваться понимания слабослышащими учащимися особенностей произношения специфических английских звуков, соблюдения долготы и краткости гласных.

При ознакомлении с лексикой и грамматикой слабослышащих трудности могут возникнуть по разным причинам: от характера предъявляемого языкового материала и видами обратной связи. То, что обычным учащимся можно толковать, слабослышащие должны прочитать сами и уточнить узнавание и понимание [11, с.78].

В контексте нашей проблемы, в условиях активного обучения, меняются формы побуждения, которое организует преподаватель: взамен доминирующих в традиционном обучении повелительных и императивных форм педагогического воздействия используются оптативные (просьба, совет, намек, создание ситуации, при которой студент сам предлагает выполнить то или иное задание). В целях вооружения студентов необходимыми парадигмами сообщений при изучении различных тем в практике обучения иноязычной речи мы предусматривали их ознакомление с набором речевых формул на иностранном языке с учетом анализа эксплицитных и имплицитных смыслов каждой из них. К ним, в частности, относятся формулы обращения, приветствия, знакомства и прощания, просьбы, извинения, приглашения, советы, одобрения/неодобрения, формулы выражения согласия/несогласия, удивления, разочарования, сожаления, пожелания, сострадания и утешения, сомнения, убеждения и т. п., а также набор сообщений, связанных с умением начать беседу, поддержать разговор, перейти на другую тему, выделить главную мысль, вернуться к интересующей теме в ходе беседы, выразить свою точку зрения, предложить свой вариант видения проблемы, выйти из беседы и т. п.

Частота контактов преподавателя со студентами возрастает по сравнению с применением традиционных методов в 15–20 раз, деятельность преподавателя и студентов становится более разнообразной и творческой. Активные методы обучения приводят к полной перестройке педагогической деятельности: они оказывают существенное влияние на процесс педагогического общения, способствуют

повышению коммуникативного уровня у студентов и изменениям в собственной деятельности у преподавателя, что имеет важное значение при подготовке будущих учителей. Влияя на деятельность преподавателя и совершенствуя его коммуникативную культуру, активные методы обучения опосредованно обуславливают развитие коммуникативных навыков у студентов, так как всякое обучение может сопровождаться латентной (скрытой) формой усвоения. Латентно усваивается манера поведения преподавателя, его «методический репертуар», стиль педагогической деятельности и общения. Отсюда условием формирования нового стиля общения у будущих учителей может стать высокий профессионализм преподавателя иностранного языка, включающий в себя не только достаточно высокий уровень знаний, но и определенное умение организовать оптимальное педагогическое (с присутствием фасилитации) общение со студентами на занятиях.

Активные методы обучения иногда называют групповыми, что указывает на их адекватность групповой форме обучения. К ним относят: метод дискуссии, конференции, «мозговой штурм»; операциональные (ролевые) деловые игры; профессионально-коммуникативные задачи, упражнения; обучающие, тренировочные, контролируемые компьютерные программы; коммуникативный тренинг, микропреподавание, моделирование и некоторые другие.

Специфика использования дискуссий, деловых игр на занятиях по иностранному языку предполагает развитие диалогических отношений, эмпатийно-рефлексивных процессов, осознание личностных ситуаций в общении — то есть способствует эффективному развитию коммуникативного потенциала, что ведет к успешной готовности к фасилитирующему общению в будущей профессиональной деятельности специалиста. Здесь следует особо отметить, что самым важным педагогическим условием развития коммуникативных умений личности является моделирование реальных ситуаций общения и педагогического взаимодействия на принципах — сотрудничества и диалога.

Проявление коммуникативной функции (сообщения, передачи информации) на занятиях по иностранному языку должно актуализироваться в «типических жизненных ситуациях», с которыми встретятся лица в завершение его изучения. Список таких ситуаций не должен ограничиваться и сводиться к узкоспециальной цели обучения (например, поехать в страну изучаемого языка или участие в конференции по специальной теме и т. д.), а носить более объемный характер содержания, ориентированный на готовность к «оптимальному педагогическому общению», способности самостоятельно и адекватно решать в будущей профессии поставленные цели и задачи. Применение в процессе обучения иностранному языку «имитационных деловых игр», создание в обучении имитации конкретных условий, а так же действий и отношений специалистов служит средством развития теоретико-практического мышления, актуализации, применения и за-

крепления знаний. Развитие личности специалиста в деловой игре «обусловлено усвоением профессиональных действий (норм) и норм отношений участников» [9, с. 11].

Ролевая игра позволяет учитывать возрастные особенности учащихся, их интересы, выступает как эффективное средство создания и развития мотивов к иноязычному диалогическому общению, способствует реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку, когда в центре внимания находится учащийся со своими интересами, эмоциями, переживаниями, потребностями. Моделирование такого рода ситуаций позволяет приблизить речевую деятельность к реальной коммуникации, возможность использования языка как средства общения, актуализируя как вербальные, так и невербальные средства общения. Тем самым ролевая игра обеспечивает реализацию общего методического принципа коммуникативной направленности обучения иностранному языку.

Помимо ролевых иф в условиях профессионально ориентированного обучения используются так же такие *методы «интерактивного обучения общению»* (Л.К. Гейхман), как диспуты, дискуссии, инсценировки, конференции и др., что способствует активизации когнитивных форм учебной деятельности и позволяют, следуя классификации Н.В. Языковой: «вовлечь большинство студентов в совместную деятельность по достижению поставленных целей, активизировать речевую активность обучаемых, испытать позитивно-эмоциональное состояние от познавательного общения, осознать необходимость достижения и вступления в познавательное общение, понизить уровень тревожности и снять психологические барьеры при порождении иноязычной речи» [14, с. 40].

Еще одна группа методов активного обучения — *проблемного обучения иностранному языку*, — как отмечает Е.В. Ковалевская, — «это не только и не столько знание аспектов языка и умения в различных видах речевой деятельности, сколько развитие творческих способностей учащегося, сформированность механизма поиска в информационном поле иностранного языка...» [5, с. 50]

Интерактивный подход к обучению превращает педагога и учащихся, учащихся между собой в равноправных партнеров по педагогическому общению. Главной задачей учителя является создание в рамках учебно-воспитательного процесса атмосферы счастливого и комфортного самочувствия педагога и обучаемых, их раскрепощения, полного отказа от командно-авторитарной методики преподавания, ориентируясь на установление доброжелательных отношений с каждым учащимся, на его интересы и способности, приняв его как личность, достойную уважения.

Нами выделено **пять специфических черт** фасилирующего общения (ФО) на занятиях по иностранному языку: его целевой характер, двуязычность, двuasпектность, разнообразие учебных ситуаций общения, вовлеченность всех учащихся в активное общение.

Целевой характер ФО на занятии по иностранному языку — его первая специфическая черта. Предметы «Русский язык» («Культура речи») и «Иностранный язык» отличаются от всех других дисциплин тем, что ставят своей целью не сообщение знаний, а формирование речевых умений, т.е. умений, связанных с интеллектуальной, а не с деятельностью человека. Если на занятии по любому другому предмету в вузе общение преподавателя с отдельными студентами и группой в целом преследует, главным образом, цель обучения, то на занятии по иностранному языку иноязычное общение является еще и средством дидактического коммуникативного воздействия.

Вторая специфическая черта ФО на занятии по иностранному языку — двуязычность вербального взаимодействия педагога и обучаемых. В данном случае через обучение иностранному языку происходит совершенствование знаний родного языка. Родной язык может служить средством контроля новых лексических единиц или грамматических явлений, формулированием ситуаций общения и т.д.

Третья специфическая черта ФО на занятии по иностранному языку — дву-аспектность — указывает на наличие у него двух аспектов: обучающего и коммуникативного.

Педагог не просто объясняет новый материал, но гибко показывает, как это языковое умение функционирует в реальном процессе общения, не просто тренирует какую-либо грамматическую структуру, но пластично включает ее в серию ситуативно обусловленных заданий, не просто исправляет ошибки, но делает это в коммуникации.

Четвертой специфической чертой ФО на занятии по иностранному языку нами было выявлено **разнообразие учебных ситуаций общения**. Только при достаточном упражнении в общении можно сформировать прочные и способные к переносу в новые ситуации навыки и умения общения. Учебные ситуации, моделируя ситуации естественного общения, требуют наличия благоприятного психологического коммуникативного климата.

Благоприятная психологическая и коммуникативная атмосфера служит фоном для реализации пятой специфической черты ФО на занятии по иностранному языку — **максимальной включенности учащихся в общение**. Здесь имеется в виду не только взаимодействие педагога с учащимися, но, главным образом, действия педагога по организации процесса иноязычной интеракции учащихся между собой. Значительно повысить долю участия каждого в речевой коммуникативной деятельности группы помогают различные формы работы с группой. Современные методы обучения иностранным языкам предлагают широкий спектр групповых форм.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить особое назначение предмета «иностранный язык», которое заключается в том, что его лингвистические средства служат будущему учителю «ключом» для выбора приемов и методов педагогического общения.

Итак, иностранный язык в коммуникативной подготовке будущего учителя обеспечивает:

- 1) гуманитарный характер;
- 2) процесс фасилитации во взаимодействии субъектов учения;
- 3) а также выступает средством, целью и результатом качества профессионально-педагогической подготовки в системе непрерывного лингвистического образования.

Важно отметить, что появление качественно нового стиля общения, взаимодействия педагога с учащимися в условиях гуманизации образования, как в теоретико-

рекомендационном, так и практическом применении возможно при построении модели формирования готовности будущего учителя к фасилити-рующему общению учителя с учащимися посредством иностранного (английского) языка.

Процесс подготовки учителя к фасилитирующему общению со слабослышащими младшими школьниками средствами иностранного языка должен строиться на определенной дидактической основе. В качестве такой основы мы рассматриваем модель, которая должна содержать цель, содержание, средства, технологию.

Литература:

1. Горлова Н. А. Личностно-деятельный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учебное пособие. — М.: МГПУ, 2010, — 248 с.
2. Герчикова В. В. Современное высшее образование: функции, реализация, перспективы. — Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1998. — 67 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.-480 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе. — М.: Просвещение, 1991.-222 с.
5. Ковалевская Е. В. Проблемности, в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Учебник для вузов. — М.: МНПИ, 1999. — 120 с.
6. Колесникова О. Н. Социогуманитарная подготовка и социальное воспитание как составляющие качества современного образования: Материалы Всероссийского семинара-совещания «Проблемы трансформации и качества со-циогуманитарного образования в вузах России на основании госстандартов второго поколения» 20 июня 2002 г. / Под ред. С. И. Григорьева, Л. Д. Деминой. — Барнаул: Изд-во АКОО РИЦ СО РАО, 2002. — С. 106.
7. Коровин К. Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе. //Дефектология. — 2002—3, с. 21—24
8. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: Методич. пособие. — М.: Высшая школа, 1990. — 142 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
10. Пассов Е. И. и др. Учитель иностранного языка: Мастерство и личность / Под ред. Е. И. Пассова, В. П. Кузовлева, В. Б. Царькова. — М.: Просвещение, 1993. — 159 с.
11. Ромашина С. Я., Майер А. А. Педагогическая фасилитация: сущность и пути реализации в образовании. — М.: Вита-Пресс, — 2010, — 160 с.
12. Сабина Утес Некоторые размышления об организации системы упражнений в учебниках иностранного языка // ИЯШ. — 1998. — № 6.-С. 28—31.
13. Сенько Ю. С. Гуманитарные основы педагогического образования. — М. — Academia, 2000.-240 с.
14. Языкова Н. В. Вопросы подготовки учителя. Цели и содержание методической подготовки студентов пед. факультетов ин. языков // ИЯШ. — 1995. — № 3.-С. 38.
15. Cheril L. Champeau De Lopez The Role of the Teacher in Today's Language Classroom. — Chicago Prs., 1991. — 158 p.

Подготовка студентов педвуза к решению профессионально-педагогических задач

Бырдина Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

На современном этапе развития педагогической науки, все более высокие требования предъявляются к эффективности практической деятельности педагогов. Позитивное изменение качества функционирования системы

обучения и воспитания, реализуемой в социальных институтах разного уровня, оказывается сегодня возможным только при целенаправленном повышении уровня профессионализма тех, кто непосредственно на практике осу-

ществляет решение психолого-педагогических задач в соответствии с современными требованиями к обучению и воспитанию.

Подготовка студентов в педагогическом вузе к решению профессиональных задач призвана содействовать пониманию будущими педагогами сущности педагогической деятельности, ее особенностей в современных условиях, а также содействовать развитию у студентов положительного отношения к этой деятельности, без которого невозможно успешное решение ее задач.

Профессионально-педагогические задачи дифференцируются по разным основаниям: по своей направленности, по содержанию, по способам и формам решения. Для нас важным является рассмотрение профессиональных задач по педагогическим целям. Выделяют следующие задачи:

а) стратегические — направлены на достижение некоего педагогического идеала, связаны с перспективным планированием и решаются через совокупность более конкретных педагогических задач;

б) тактические — направлены на формирование качеств и состояний воспитуемых (не знал — узнал, не умел — научился и т.п.); связаны с предстоящей конкретной ситуацией (с отбором учебного материала для урока, с выбором конкретных методов обучения или воспитания с выбором тактики своего поведения или типа общения с учениками и т.д.);

в) оперативные — эти задачи соответствуют конкретным этапам педагогической деятельности, в рамках которых они ставятся и решаются;

г) ситуативные — задачи, которые педагог ставит перед собой и учащимися в той или иной конкретной ситуации.

Задачи а) и б) связаны с предстоящей, планируемой деятельностью. Их ещё называют «педагогическими задачами в широком смысле слова», и связаны они с прогностической деятельностью педагога.

Задачи в) и г) ставятся педагогом «здесь» и «сейчас».

Оперативные задачи касаются конкретных этапов педагогической деятельности: диагностико-проектировочного, организационно-деятельностного, коммуникативно-коррекционного, рефлексивно-аналитического. *Ситуативные задачи* называют ещё «педагогическими задачами в узком смысле слова», и понимаются как осмысление, осознание педагогом педагогической ситуации, и на этой основе — определение для самого себя и всех участников конкретных вариантов выхода из создавшейся ситуации.

Таким образом, *педагогическая задача* есть осмысление, осознание педагогом педситуации, связанной с необходимостью перевести учеников с одного уровня (обученности, воспитанности, умения и т.д.) на другой уровень по наиболее оптимальному пути. Задача возникает также, если нужно перевести из одного состояния в другое (незнание — в знание, распушенность — в дисциплинированность, от неумения — к умению, от отрица-

тельного отношения — к положительному и т.д.), а также, если это необходимо, разрешить конфликт.

Процесс решения задач пронизывает всю деятельность, можно обнаружить процесс принятия решения и при формировании цели, и при выборе способов действия, и при формировании программы действий. При этом следует учитывать, что разные люди (или один и тот же человек в разных ситуациях) принимают решения по-разному.

Решение — это формирование мыслительных операций, снижающих исходную неопределенность проблемной ситуации. В процессе решения выделяют стадии поиска, принятия и реализации решений. Типичная структура поведения человека в ходе решения — разделение исходной проблемы на множество более простых промежуточных задач соответственно плану решения [5, с. 16].

Подготовка студентов, будущих педагогов, к решению профессионально-педагогических задач осуществляется через учебные задачи, которые решаются в процессе теоретического обучения, педагогической практики, самостоятельной и исследовательской работы студентов. Серьезный вклад в подготовку студентов к решению этих задач может вносить учебная дисциплина «Профессионально-педагогические задачи».

Организация совместной работы обеспечивается вариативностью решений предлагаемых преподавателем проблем и ситуаций, разнообразием форм осуществления взаимодействия, многовариантностью позиций преподавателя и студентов в процессе решения задач.

Взаимодействие участников педагогического процесса выступает и как особый тип их связей, отношений, характеризующий процессы их взаимного воздействия друг на друга, взаимного влияния и изменения; и как процесс их деятельностного и личностного «обмена», в результате чего происходит их взаимное обогащение и преобразование; и как специфическая форма организации их деятельности, предполагающая объединение усилий в воздействии на общий предмет деятельности.

В результате вполне правомерно в качестве принципов подготовки студентов педагогического вуза к решению педагогических задач рассматривать: принцип активности участников в решении предложенных педагогических задач; принцип творческой позиции, принцип диалогичности педагогической деятельности.

Рассмотрим данные принципы более подробно:

— принцип **активности** участников: в ходе занятий студенты должны постоянно вовлекаться в различные действия — выполнение устных и письменных упражнений, обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций и т.д. Ведущими формами активности является речь (слушание, говорение, письмо), предметное действие и поступок, которые обуславливают личностную включенность студента в учебную деятельность [2, с. 34]. Выделенные формы опираются на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение и реализуются в активных методах обучения: имитационное или имитационно-ролевое моделирование, (воспроизведение в условиях обучения с той или

иной мерой адекватности процессов, происходящих в реальности), анализ конкретных ситуаций, стажировка с выполнением (или нет) должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей, игровое проектирование, дидактическая игра. Вследствие этого рассматривается диапазон возможностей для создания педагогических ситуаций, которые способствуют проявлению личностного интереса студентов, актуализируют их потребности.

Для примера можно рассмотреть задание *«Коллективный этюд»*, содержание которого сводится к следующему: студенты делятся на две группы. Каждая группа придумывает ситуацию (можно использовать ситуации из собственного опыта). Студенты распределяют роли и готовят их для проигрывания. На это отводится 10 мин. Затем каждая группа по очереди проигрывает свою ситуацию до кульминационного момента, а именно до момента реакции на поступок.

Например: «Учитель входит в класс, здоровается и предлагает детям сесть, но все молча, продолжают стоять».

После этого группам предлагается придумать возможные варианты (2–3 варианта) реакции на поступок (ситуацию), предложенной другой группой, т.е. завершить ее.

На это также отводится 10 мин. Когда все готовы, эти варианты проигрываются. Затем проводится совместное обсуждение каждой ситуации: выявляются возможные приемы и последствия всех продемонстрированных вариантов [3, с. 39].

— принцип *творческой позиции*: в процессе занятий должны создаваться такие ситуации, когда студентам необходимо самим найти решение проблемы, самостоятельно сформулировать закономерности и принципы общения, взаимодействия. Собственное решение той или иной ситуации способствует построению некоторой теоретической модели, оказывающей влияние на решение индивидуальных профессиональных проблем, связанных с реализацией студентом своих творческих возможностей.

Рассмотрим, например, задание *«Моделирование ситуаций с недостающими данными»* [3, с. 42].

Каждый студент получает карточку с заданием-схемой анализа педагогической ситуации, которая заполнена лишь частично. Примеры карточек: «причина -? -? — следствие»; «? - ситуация (поступок) -? — следствие»; «? -? — реакция - следствие»; «причина — ситуация -? -?»; «причина -? - реакция -?» и т.п.

Студент должен заполнить конкретным содержанием обозначенные позиции в схеме, оставив пропущенные вопросы. Например:

1. У педагога не складываются отношения с учеником «-? -?» — отношения еще более обострились.

2. «? — ребенок отказывается отвечать на уроке «-?» — ребенок перестал ходить в школу.».. и т.д.

Для выполнения данного этапа задания отводится 10 мин. Когда все готовы, группа разбивается на пары. В парах студенты обмениваются составленными ситуа-

циями. В течение 10 мин партнеры должны дописать недостающие компоненты схемы с учетом уже имеющихся.

После этого студенты вновь работают в парах, показывая друг другу завершение схемы-ситуации. Они обсуждают каждый компонент ситуации, связывают свои предположения, задают друг другу вопросы. В ходе этой работы ситуации могут корректироваться, уточняться.

Когда работа завершена, каждая пара готовит обе ситуации к проигрыванию и демонстрации ее всей группе.

После каждого показа проводится коллективное обсуждение, выясняется, как моделировалась ситуация, какие претерпела изменения в ходе совместной работы и т.д.

— принцип *диалогичности* предполагает установление субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе в целом; подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие партнеру. Реализация этого принципа подразумевает создание коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, саморазвитие каждой личности. Диалог — способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения [1, с. 136]. Диалоговое взаимодействие представляет собой взаимодействие, которое развивается и по своему содержанию (является вариативным, предполагает различные решения, допускает различные взгляды), и по формам осуществления (непосредственное и опосредованное, парное, групповое и т.д.), и по взаимным позициям его участников (ведущий — ведомый; организатор — участник и др.). В процессе анализа педагогических ситуаций организуется позиционная дискуссия, цель которой — научить выбирать и оценивать различные точки зрения, связанные с решением конкретной задачи, высказывать разнообразные мнения и суждения, приходиться к компромиссу. Она позволяет взглянуть на ситуацию с различных точек зрения, видеть ее «объемно», многоаспектно, помогает «обойти» имеющиеся межличностные противоречия. При этом организатору обсуждения необходимо отметить мнение каждого, найти в нем рациональное зерно, подчеркнуть вклад в общее решение проблемы [4, с. 468].

Например, студентам предлагается выполнить задание на прогнозирование последствий поведения учителя *«Цена поступка»* [3, с. 32]. Преподаватель или кто-то из студентов читает рассказ-воспоминание Ю.Л. Львовой «Спросите у моей учительницы». После прочтения проводится обсуждение и анализ рассказа, в результате которого студенты приходят к выводу о том, что любое слово, любой поступок педагога может иметь самые серьезные последствия. Именно поэтому необходимо учиться представлять, прогнозировать все возможные варианты каждого своего воздействия на ребенка, выбирать среди них наиболее верный, максимально снижающий риск негативных последствий.

Для организации диалогового общения студентам предлагается обсудить следующие вопросы:

1. Почему, на ваш взгляд, учитель решил рассказать своим молодым коллегам эту историю?

2. Что испугало учителя? Какие важные выводы он сделал для себя?

3. Что обрадовало учителя в данной конкретной ситуации?

4. Как мог учитель отреагировать на поведение ученика во время подготовки спектакля? Что мог ему сказать? К каким последствиям это могло бы привести?

Результаты проведенных исследований показали, что взаимодействие в педагогическом процессе, обладает богатыми педагогическими возможностями, поскольку в процессе его опыт не передается, а создается, рождается совместными усилиями всех его участников.

Взаимодействие участников педагогического процесса выступает и как особый тип их связей, отношений, характеризующий процессы их взаимного воздействия друг на друга, взаимного влияния и изменения; и как процесс их деятельностного и личностного «обмена», в результате чего происходит их взаимное обогащение и преобразование; и как специфическая форма организации их деятельности, предполагающая объединение усилий в воздействии на общий предмет деятельности. Важную роль здесь также играет педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения. Другими факторами, воз-

действующими на оптимизацию взаимодействия являются высокий авторитет педагога, владение приемами общения и высокая саморегуляция, накопленный опыт (анализ наблюдаемого поведения других и рефлексивный анализ собственного опыта).

Таким образом, подготовка студентов к решению профессионально-педагогических задач включает организацию педагогической деятельности, основанную на субъектно-субъектных отношениях преподавателя и студентов, проявлении сотрудничества, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения. Все это создает атмосферу, в которой каждый обучаемый чувствует себя комфортно и свободно и испытывает потребность общения; затрагивает личность студента в целом, вовлекает в учебный процесс его эмоции, чувства и ощущения, стимулирует его речевые, когнитивные, творческие способности; активизирует деятельность обучаемого, делая его главным действующим лицом в учебном процессе; создает ситуации, в которых преподаватель не является центральной фигурой; предусматривает различные формы работы во время занятий: групповую, коллективную, в полной мере стимулирующих активность обучаемых, их самостоятельность и творчество.

Литература:

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.: Моск. психол.-социальн. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2000. — 272 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высш. шк. 1991. — 204 с.
3. Психолого-педагогический практикум: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. С. Подымова, Л. С. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян; Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 224 с.
4. Рындина Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) // Молодой учёный. — 2013. — № 9 (56). — С. 467–469.
5. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование. — М.: Рос. пед. агентство, 1997. — 174 с.

Компьютерная презентация результатов проектной деятельности учащегося

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Удмуртия)

В статье кратко рассмотрены основные приемы и правила наглядного представления данных в компьютерных презентациях. Представлены примеры страниц компьютерной презентации учащегося, в которой приведены результаты его проектной деятельности.

Ключевые слова: компьютерная презентация, проектная деятельность, проект, электронные ресурсы образовательного назначения, организация учебного процесса, процесс обучения.

Графическая информация является обобщением полученных исследователем данных и способствует быстрому осмыслению результатов проделанной работы. Кроме того, она делает презентации отчетов работы на-

глядными, более информативными и доступными для понимания. Иллюстрации являются мощным инструментом для продвижения идей, поэтому умение представлять информацию в графическом виде является весьма акту-

альным и востребованным умением у исследователей и специалистов в различных отраслях [2, с. 4].

На наш взгляд, школьников нужно знакомить с основными приемами и правилами наглядного представления научных данных и иной специальной информации. Это расширит и обогатит их представление об иллюстрациях, предназначенных для визуализации результатов научной и практической деятельности.

Приведем наиболее важные правила представления результатов учебных исследований в графическом виде (некоторые из них соответствуют правилам, характерным для научных исследований [2, с. 6]):

- название или заголовок иллюстрации должны лаконично и точно отражать ее смысл;
- простота и наглядность должны доминировать над излишней точностью и детализацией;
- основные элементы иллюстрации должны быть обозначены;
- подписи и единицы измерений на графиках обязательны.

Презентация — это публичное представление чего-либо, кроме того, презентацией иногда называют одну из информационных технологий, которые используются для предоставления информации ее потребителям, обращенная к конкретным людям и направленная на вызов желаемых поведенческих реакций [3, с. 6]. Преимущество компьютерных презентаций заключается в том, что они позволяют сделать сообщение понятнее и проще для восприятия [3, с. 7]. Такие презентации удобно создавать в MS PowerPoint или других подобных программных продуктах.

По способу предоставления информации презентации могут быть линейными, нелинейными, циклическими и смешанными (включающими в себя три или два указанных ранее типа) [3, с. 8].

При создании презентации учащийся должен знать ответы на следующие вопросы:

- Какова главная цель презентации?
- Для кого делается презентация?
- Каким будет вид этой презентации?
- Сколько времени потребуется на выступление?
- Какими будут условия презентации? (Какие технические и программные средства будут использоваться? Каковы характеристики технических средств? В каком помещении будет проходить презентация? Сможет ли кто-то помочь выступающему в случае неполадок?)
- Требуется ли какая-то реакция от слушателей? (Что нужно сделать, если такая реакция необходима? Сколько на это потребуется времени?)
- Кто будет управлять демонстрацией материала? (Нужен ли оператор?)

Разработка структуры презентации является очень важным этапом, к которому нужно подходить очень ответственно. Практика показывает, что число страниц компьютерной презентации, созданной учащимся, должно быть небольшим (5–6 страниц). Например, содержание

презентации учебного исследования по физике может быть таким: 1) первая страница (титульный лист); 2) страница с планом работы; 3) страница с описанием экспериментальной установки; 4) страница с результатами эксперимента; 5) страница с анализом работы; 6) последняя страница презентации (выражение благодарности слушателям).

Учащиеся должны знать, что все объекты презентации можно свести к четырем базовым типам:

- рисунки и фотографии;
- другие графические элементы (например, таблицы, матрицы и т. п.);
- текст (бывает чаще всего двух типов: пункт и предложение);
- фон (самый нижний слой любого слайда).

Также они должны знать правила создания слайдов (не требуется их беспрекословное бездумное выполнение, но нужно стремиться следовать этим правилам), которые кратко можно сформулировать так:

- меньше — значит лучше (в презентации не должно быть лишней информации; в ней должен использоваться один тип выделения; лучше всего воспринимается информация, если в ней не больше трех тем, трех мыслей, трех тезисов и т. п.; иногда наличие иллюстрации намного лучше текста: схема лучше таблицы, таблица лучше текста; спецэффекты не должны быть самоцелью: главное — содержание презентации, а не наличие в ней максимально возможного количества спецэффектов);
- заголовок должен отражать главную мысль;
- необходимо стилевое единство (используется один вид шрифтов; заголовки, текст и пункты расположены в одних и тех же местах на всех слайдах).

В качестве примера мы приведем фрагменты компьютерной презентации учащимся результатов своей проектной деятельности, опустив титульный лист и последнюю страницу презентации. Учащийся выполнял практические задания в рамках учебного проекта «Компьютер — измерительный прибор!», а затем выступал перед своими одноклассниками (участниками этого же проекта) с докладом, который сопровождался компьютерной презентацией. На рис. 1 представлен план работы учащегося в течение всего проекта в виде таблицы. На рис. 2 приводится информация об экспериментальной установке, с помощью которой проводились измерения температуры тела. Слайд содержит три блока: текст и два рисунка (функциональную схему экспериментальной установки и принципиальную схему ее измерительной части). Рис. 3 — это слайд, на котором представлены результаты экспериментального исследования учащегося вновь в виде триады: на этот раз она включает текст, рисунок и таблицу. Рисунок дополнен автофигурами с поясняющими надписями. Они указывают на те части графика зависимости температуры тела от времени, где тело нагревается и охлаждается. Информация на слайдах размещена так, чтобы свести к минимуму движение глаз зрителей. Кроме того, при составлении композиции слайдов учитывалась

План моей работы

	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
ПН	Составление плана работы на неделю			
ВТ	Изучение литературы	Изучение приборов	Анализа результатов измерений	Подготовка доклада на конференцию
СР	Изучение литературы	Сборка и наладка установки	Анализа результатов измерений	Создание презентации доклада
ЧТ	Изучение интернет-ресурсов	Проведение измерений	Изучение учебного материала	Создание презентации доклада
ПТ	Изучение интернет-ресурсов	Оформление результатов измерений	Оформление результатов анализа	Регилиция доклада
СБ	Подведение итогов	Подведение итогов	Подведение итогов	Подведение итогов

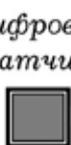


Рис. 1. План работы учащегося, представленный в компьютерной презентации

Экспериментальная установка

- Цифровой датчик температуры.
- Компьютер.
- Программа на языке Object Pascal.

Цифровой датчик



Компьютер



Программное обеспечение



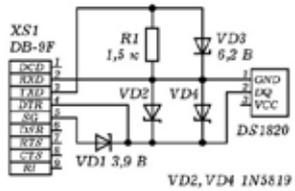


Рис. 2. Функциональная схема экспериментальной установки в компьютерной презентации учащегося



Рис. 3. Результаты измерений, представленные в компьютерной презентации

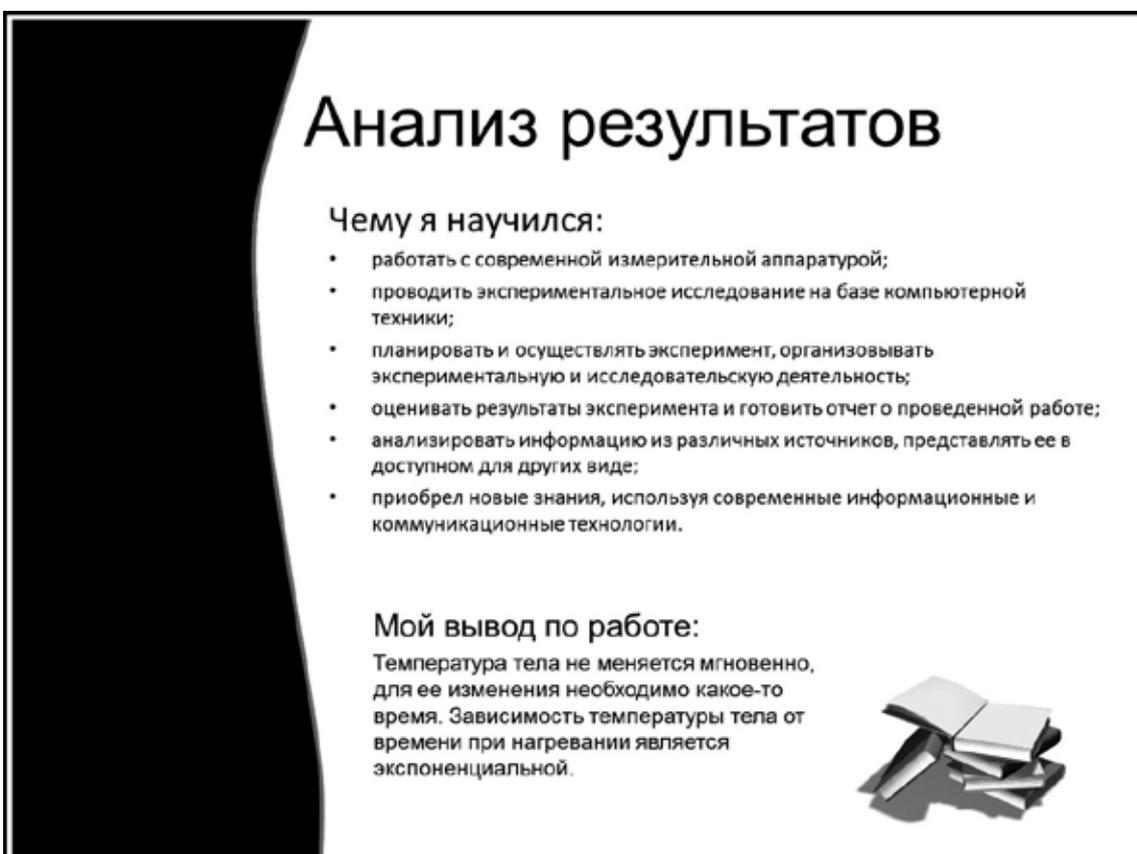


Рис. 4. Анализ учащимся полученных результатов, представленный в компьютерной презентации

природная предрасположенность глаз двигаться слева направо и сверху вниз. Учитывалось, что темные яркие объекты замечаются быстрее, чем светлые; чем больше контраст между текстом и фоном, тем проще этот текст читать; при большом количестве графических объектов фон лучше сделать простым. На рис. 4 учащимся представлен анализ результатов своей деятельности. Здесь он показывает, чему научился, и как он интерпретирует результаты собственных измерений.

Эта презентация является линейной, так как последовательность слайдов четко определена. Именно такие презентации наиболее часто встречаются при представлении проектов учащимися. Тем не менее, при ее подготовке учащемуся необходимо подготовить план выступления (как правило, он содержит вступление, основную часть, заключение и ответы на вопросы), определить способы акцентирования внимания слушателей, по возможности подготовить ответы на предполагаемые вопросы слушателей, определить время выступления. При этом надо помнить, что вступление и заключение являются наиболее запоминаемыми частями презентации.

Литература:

1. Данилов О.Е. Решение педагогических задач, обусловленных низким уровнем информационной культуры учащихся / О.Е. Данилов // Учебный физический эксперимент: Актуальные проблемы. Современные решения: Программа и материалы четырнадцатой Всероссийской научно-практической конференции. — Глазов: ГГПИ, 2009. — С. 6–7.
2. Мамаев А.Н. Визуализация данных в презентациях, отчетах и исследованиях / А.Н. Мамаев, Д.А. Кудлай. — М.: Практическая медицина, 2011. — 40 с.
3. Муромцева А.В. Искусство презентации. Основные правила и практические рекомендации / А.В. Муромцева. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. — 112 с.

Учащемуся не обязательно учить весь доклад наизусть. Известно, что в этом случае у выступающего появляется страх забыть что-то сказать, и он начинает говорить быстрее. Важно научить учащихся пользоваться ассоциациями [1]. Например, во время подготовки они могут выписать на листочек ключевые слова и фразы, сложные термины, аббревиатуры и т.п. Затем расположить их в порядке появления в выступлении и потренироваться в воспроизведении содержания доклада, используя ассоциативные цепочки. Еще лучше не записывать все это на листочек, а изготовить специальные карточки, на которых и разместить эту полезную информацию. В этом случае процесс изготовления карточек уже будет являться своеобразной подготовкой к докладу. Но все же еще лучше вообще не пользоваться никакими записями при выступлении, но при этом и не учить доклад наизусть [3, с. 63–64].

Создавая и используя компьютерные презентации, учащиеся приобретают навыки публичного выступления, осваивают различные технические, технологические и психологические приемы, знакомятся с новыми для них способами представления информации.

Развитие умений академического письма магистров неязыкового вуза

Демидова Ольга Михайловна, старший преподаватель

Институт социально-гуманитарных технологий Томского политехнического университета

На основе анализа требований к компетенциям профессиональных инженеров и выпускников инженерных программ ВУЗов, содержащихся в документах международных организаций и государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования Российской Федерации по подготовке магистров, в данной статье представлена система работы, направленная на формирование навыков и развитие умений академического письма магистрантов неязыкового ВУЗа. Данная система апробировалась на практических занятиях по профессиональному английскому языку со студентами Томского политехнического университета и показала свою высокую эффективность.

Ключевые слова: академическое письмо, магистранты, английский язык для профессиональных целей, эссе

С вхождением России в Болонский процесс, в Томском политехническом университете разрабатываются двух-уровневые программы по подготовке бакалавров и магистрантов. Цель современного образования — сформировать и развить ключевые компетенции у будущих профессионалов. Будущие инженеры, проходящие

подготовку по магистерским программам в Томском политехническом университете, готовятся к следующим типам профессиональной деятельности: промышленной, технологической, организационной, управленческой, научно-академической, проектной [1, с. 3]. Для того, чтобы быть успешными в этих видах деятельности, выпускники

должны обладать следующими культурными и профессиональными компетенциями:

«...»

- знать иностранный язык как средство деловой и профессиональной коммуникации,
- умение использовать письменный и устный язык,
- умение создавать и редактировать тексты для профессионального использования, (ОКК-9)**;
- умение изучать и анализировать необходимую информацию, технические данные, воплощение и результаты, классифицировать и обобщать их (ПК-16)***;
- умение подготовить научные и технические доклады, публикации по результатам исследования (ПК-21);
- умение описывать принципы действий, приборы, разработанные продукты и приспособления с рационализаторской точки зрения (ПК-24) ... [1, с.5–6]

Работа университета и всех научно-педагогических работников направлена на реализацию целей, перечисленных в образовательных стандартах.

Как указано в образовательных стандартах нового поколения, важно развивать способности общения на иностранном языке, потому что это одна из ключевых компетенций будущих специалистов...» [10, с. 1].

Принимая во внимание документы, перечисленные выше и требования к результатам освоения основных образовательных программ, мы считаем необходимым разработать систему упражнений, направленную на развитие умений академического письма магистрантов неязыкового ВУЗа.

Часто случается так, что умения создания письменных текстов для студентов, изучающих английский язык как иностранный, являются одними из самых трудно достижимых. Причин этому может быть несколько:

- большой акцент на занятии делается на говорении, аудировании и чтении;
- преподаватели могут чувствовать себя неуверенно и даже сомневаться в своей компетентности относительно письма и стараются избегать этого вида речевой деятельности в обучении.

И, тем не менее, мы не можем исключать из нашей работы эту составляющую обучения иностранному языку, так как обучение письму на всех уровнях позволяет:

- развивать все виды речевой деятельности в комплексе;
- сформировать и развивать свой собственный стиль обучения;
- научиться искусству грамотного письма,
- быть профессионально и научно активным на мировой арене.

Мы знаем, что уровень владения иностранным языком у всех различен, соответственно, в зависимости от уровня владения языком будут различаться упражнения, используемые в процессе обучения. Возьмем для примера студентов неязыковых направлений. Для того, чтобы научить их грамотно излагать свои мысли в письменном виде, мы должны научить их:

— правильному написанию и использованию в профессиональном контексте лексических единиц, таких как существительные, обозначающие явления и объекты профессиональной сферы, глаголы, обозначающие процесс, прилагательные, обозначающие характеристики профессиональных объектов;

— правильному построению предложений, от простых до сложносочиненных и сложноподчиненных;

— правильной организации абзаца и текста в целом;

— правильному написанию писем (личных, официальных, оформление конверта, открыток), с учетом социокультурных норм написания писем (стиль, форма, фразы-клише, структура);

— и с переходом на двухуровневую систему образования возникла необходимость в обучении написанию более сложных письменных продуктов, таких как эссе. Мы выбрали этот вид письменного продукта для изучения, т.к. следуя словам А.Джонс (Johns A. 1997) «концентрация процесса обучения по курсу английский язык для академических целей (English for Academic Purposes) на обучении написанию эссе, основано на принципе, если вы можете писать [или читать] эссе, вы можете написать [или прочитать] что угодно...» [14, с.25].

Но, начнем с описания нашей студенческой аудитории. Мы работаем со студентами инженерных направлений, для которых английский язык является не просто иностранным языком, но и НЕ является основным или ведущим предметом в профессиональной подготовке, соответственно, количество аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка, очень ограничено. Кроме того, студенты будущие инженеры, не уделяют должного внимания изучению иностранного языка на этапе школьной подготовки и 90% абитуриентов, поступают в технические ВУЗЫ с элементарным уровнем владения иностранным языком и крайне низкой мотивацией к его изучению. Эти особенности учебной аудитории отражаются на методах и приемах, применяемых при обучении письменным видам речевой деятельности, т.к. уровень языковой подготовки наших студентов очень низкий, то в своей работе мы используем систему последовательного формирования навыков и развития умений письменной речи — от уровня слова до сложных текстов, таких как эссе.

В данной статье мы хотим описать систему упражнений, направленную на последовательное развитие умений письма магистрантов, начиная с элементарного уровня владения иностранным языком. Начнем с обучения правильному построению предложений:

Наши студенты — русскоязычные люди и в первую очередь выстраивают свои мысли и облачают их в предложении на русском языке, и только затем к предложению на русском языке подбирают эквивалент на английском языке, начиная с грамматической структуры и заканчивая лексическим и фонетическим наполнением синтагмы. Отличительной особенностью английского предложения является фиксированный порядок слов. Для того, чтобы от-

работать навыки правильного построения предложения на английском языке, мы используем следующие упражнения:

1) Перевод с русского языка на английский.

Известной ошибкой студентов здесь является перенос структуры русского предложения в английский язык. Чаще всего, они ставят слова произвольно, как в русском языке, забывая о фиксированном порядке слов. На этом этапе, важно уделять внимание не только написанию слов, но и построению предложений в соответствии с грамматическими правилами английского языка.

2) Поставить слова в предложении в правильном порядке. Это могут быть восклицательные,

повествовательные и вопросительные предложения.

Например: very much/I/my family/ love/ — I love my family very much. (Я очень сильно люблю свою семью.)

3) разобрать предложения по членам предложения:

Например: **Определите подлежащие и сказуемые в следующих предложениях:**

Let us now pass a plane xy through point A normal to the axis z .

(Давайте проведем плоскость xy через точку A перпендикулярно оси z . (us — подлежащее, $let pass$ — сказуемое)

4) Исправление ошибок. Ошибки могут быть самые разные:

на расстановку пунктуации и капитализации:

Например: my cousin albert has an interesting job — My cousin Albert has an interesting job. (У моего кузена Альберта интересная работа.)

на согласование подлежащего и сказуемого:

Например: My mother **cook** breakfast. — My mother **cooks** breakfast. (Моя мама готовит завтрак.)

После того как студенты освоили построение предложений в соответствии с правилами английского языка, можно переходить к написанию абзацев. Но сначала давайте рассмотрим, что мы понимается под этим видом письменного продукта. Существует множество определений понятия абзац.

Абзац — группа предложений объединенных одной темой или идеей [11, с. 39].

Абзац — часть текста, представляющая собой смысловое единство, выделяемое отступом в первой строке, и начинающаяся с прописной (заглавной) либо строчной буквы. Абзац заканчивается точкой либо точкой с запятой, если предыдущий абзац заканчивается двоеточием [15].

Абзац — 1) Отступ вправо в начале первой строки какой-либо части печатного или рукописного текста, красная строка;

2) Часть текста между двумя такими отступами, характеризующаяся единством и относительной законченностью содержания [16].

Абзац — структурно-композиционная часть текста, которая состоит из одной или нескольких фраз и которую автор вычленяет для того, чтобы графически, зрительно отделить одну микротему текста от другой, прямую речь от

косвенной, один развернутый пункт перечисления от другого. Абзацы помогают лучше воспринимать и понимать текст. Членение текста на абзацы не должно быть произвольным, а отвечать структуре, композиции текста [17, с.10].

В нашей работе мы будем придерживаться первого определения понятия абзац — группа предложений объединенных одной темой или идеей.

Абзац состоит из трех основных частей: главное предложение (the topic sentence), основная часть (the body) и заключительное предложение (a concluding sentence). [11, с. 39]

Главное предложение (the topic sentence) — это предложение, которое рассказывает основную идею всего абзаца. Это обычно первое предложение абзаца.

Основная часть (the body) — содержит предложения с информацией, которая поддерживает главное предложение. Важно, чтобы каждое из этих предложений было связано с главным предложением. Они могут содержать детали информации, представленной в главном предложении, примеры или поддерживать идею, отраженную в главном предложении.

Заключительное предложение (a concluding sentence) — обычно в конце абзаца. Это краткая передача информации, изложенной в абзаце. Некоторые абзацы, особенно короткие, не имеют заключительного предложения. Для работы со структурой абзаца и его написанием, мы используем следующие упражнения:

1) Изучение абзаца:

Прочитайте абзац и ответьте на вопросы:

My favourite color

It is obvious that my favourite color is blue. I have six blue shirts. I wear blue jeans almost every day. I have three pairs of light blue tennis shoes. I own a blue car, and my computer is blue. Other colors are nice, but I like blue the best.

1. How many sentences are in this paragraph? (Сколько предложений в абзаце?) — **6**.

2. What is the main topic of this paragraph? Circle the letter of the answer. (Какая главная тема абзаца? Обведите букву ответа.) — **B**.

a. The writer likes blue computers b. The writer likes blue

c. The writer likes light blue clothes.

3. What is the topic sentence? Remember that the topic sentence tells the main idea of the whole paragraph.

Write it here. It is obvious that my favourite color is blue.

(Какое предложение главное? Помните, что главное предложение рассказывает основную идею всего абзаца. Запишите его здесь. Очевидно, что мой любимый цвет — голубой.

4. The writer gives five examples of blue things. What five blue things does the writer have? Write five sentences about these blue things. The first one has been done for you.

(Автор дает пять примеров голубых вещей. Какие голубые вещи есть у автора? Напишите пять предложений об этих голубых вещах. Первое предложение сделано для

вас.)

a. The writer has six blue shirts. (У автора шесть голубых рубашек.)

b. и т.д.

Следующий этап работы с абзацем, это работа с главным предложением, работа с основной частью, работа с заключительным предложением.

2) Работа с главным предложением.

Например:

1. Read each paragraph and three topic sentences below it. Then choose the best topic sentence and write it on the line. Read the paragraph again. Make sure that the topic sentence gives the main idea for the whole paragraph.

3) Работа с основной частью

Здесь очень важно, чтобы *каждое* предложение относилось к главному предложению. Они должны **поддерживать идею, добавлять детали** или **приводить примеры** идеям в главном предложении.

Например:

1. Read each paragraph carefully. Underline the topic sentence. In each paragraph, one supporting sentence does not belong because it is not directly connected to the topic sentence. It does not fit the ideas in the paragraph. Put parentheses () around the one sentence that does not belong. (Прочитайте каждый абзац внимательно. Подчеркните главное предложение. В каждом абзаце, одно предложение не относится к теме главного предложения и не относится к идее абзаца. Поставьте скобки () вокруг предложения, которое не относится к теме.)

4) Работа с заключительным предложением.

Заключительное предложение обычно кратко передает информацию абзаца. Во многих случаях, информация в главном предложении подобна предложению в заключительном предложении. Однако, это может быть предложение, мнение, предсказание.

Например:

1. Read each paragraph. Then read the concluding sentences below it. Circle the letter of the best concluding sentence. (Прочитайте каждый абзац. Затем, прочитайте заключительные предложения под ними. Выберите лучшее заключительное предложения.)

5) Самостоятельное написание абзаца по заданной теме.

После того как студенты овладели техникой построения предложений и абзацев на английском языке, мы переходим к созданию собственных тематических текстов.

Далее, нам бы хотелось поделиться системой упражнений, которую мы используем при обучении написанию эссе. Но, с начала, давайте рассмотрим, что мы понимаем под этим видом письменного продукта. Существуют такие определения эссе:

Эссе — «...это краткое письменное сочинение, собрание параграфов, которые представляют факты, авторское мнение и идеи по той или иной теме. Темы могут быть разнообразными — от описания прогулки по пляжу до обсуждения за (или против) повышения налогов...» [12, с. 1];

Эссе — «...прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета...» [3, с.516];

Эссе — «...жанр философской, литературно-критической, историко-библиографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную композицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь...» [4, с. 1565];

Эссе — «...жанр, имеющий непосредственную близость с научной, публицистической и художественной литературой, однако не относящийся целиком ни к одной из них. Широта выполняемых эссе функций позволяет отнести к этому жанру любые произведения с неявно выраженной жанровой принадлежностью...» [5];

««essai» в переводе с французского «попытка», «проба», «очерк», от лат. exagium «взвешивание» — жанр критики, литературоведения, характеризующийся свободной трактовкой какой-либо проблемы, <...> автор эссе не заботится о систематичности изложения, аргументированности выводов, общепринятости вопроса и т. п.» [6, с. 477];

«жанр, отражающий момент зарождения мысли, которая пока не развилась в логически завершенное целое» [9, р. 154—171];

Эссе — «...это способ рассказать о мире через себя и о себе с помощью мира» [7];

«Жанр литературно — критический, художественной, публицистической литературы, сочетающий индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь» [8, с.845].

В нашей работе мы будем придерживаться определения: эссе — «...краткое письменное сочинение, собрание абзацев, которые представляют факты, авторское мнение и идеи по той или иной теме. Темы могут быть разнообразными — от описания прогулки по пляжу до обсуждения за (или против) повышения налогов...». «Большинство академических эссе по длине от 5 до 10 и более 10 страниц...» [14, с.21]. «...Учебные эссе обычно содержат пять или шесть абзацев...» [12, с.5].

Существует много способов написания эссе. Метод, который выбирается для написания, чаще всего основан на теме эссе. Необходимо принимать во внимание, какой вид эссе передаст идеи автора самым ясным способом. Кейт Фолс (Keith S. False) выделяет несколько общепринятых видов эссе [13, с.1]:

- Повествовательное \ нарративное (narrative) эссе
- Сравнительное \ сопоставительное (comparative) эссе
- Причинно-следственное эссе (cause/effect) эссе
- Аргументативное \ доказательное (argumentative) эссе

— Эссе, анализирующее процесс (process analysis essay)

Но, несмотря на многообразие видов эссе, все они обладают общей структурой. Каждое эссе, независимо от типа, к которому оно принадлежит, включает в свой состав:

- введение,
- основную часть,
- заключение.

Каждая из перечисленных выше частей включает в свой состав от одного до трех абзацев. Обычно, введение и заключение состоят из одного абзаца, в то время как основная часть — из трех абзацев. В свою очередь, существует множество способов обучения написанию каждой части эссе, независимо от его типа. Ниже мы приведем примеры упражнений для работы с каждой частью эссе.

Начнем с **введения**. Введение для многих видов эссе представляет собой всего лишь один абзац. Этот вводный абзац, который обычно состоит из трех частей:

1. Зацепка (the hook)
2. Соединительная информация (connecting information)
3. Основное высказывание \ тезисное высказывание (the thesis statement)

Написать хорошую **зацепку** не так-то просто. Это требует тренировки и неординарного подхода. Можно использовать такие упражнения, как:

1. **Задайте вопрос.** Если читатель хочет узнать ответ на вопрос, который его «зацепил» то он прочитает эссе. Например, можно начать эссе о необходимости введения более строгой политики регулирования государства в сфере продажи медикаментов таким вопросом:

How many people take medicine — even simple aspirin — every day?

Большинство читателей не знают ответ на этот вопрос, но они, возможно, заинтересуются и захотят узнать больше по этой теме.

2. **Используйте интересное наблюдение.** Например: *Asian economists are not sleeping well these days.* (Экономисты в Азии плохо спят в последнее время.)

Это наблюдение заставляет читателей узнать, почему экономисты плохо спят. Эта зацепка ведет к главной идее эссе, которая выделит три основные причины экономического спада в Азии.

3. Можно использовать **уникальный сценарий**, чтобы завладеть вниманием читателя. Например: *Traveling at more than one hundred miles an hour, he feels as though he is not moving. He is engulfed in complete silence. For a moment, it is as if he has entered another dimension.* — Это эссе о захватывающем виде спорта — скайдайвинге.

4. Начните со знаменитой **цитаты**. Изучите этот пример:

«I have a dream»

Многие читатели могут подумать, что эта цитата приведет к дальнейшему рассуждению о жизни Мартина Лю-

тера Кинга и его борьбе. На самом деле, эта зацепка начинается эссе по теме структуры сна.

5. Используйте **удивляющую или шокирующую статистику**. Например,

Over 20,000 people in the United States are killed in alcohol-related traffic accidents every year.

If world temperature continues to rise, Singapore and New York may be under water by the year 2050.

Следующий этап работы с эссе — это научить писать **соединительную информацию от зацепки к основному \ тезисному высказыванию**. Соединительная информация включает в себя от трех до пяти предложений, которые помогают направить читателя на тему эссе. Эти предложения могут быть фоновой информацией по теме или примерами. Следующие предложения из эссе «Золушка и её монотонные ежедневные обязанности» приводят примеры, о том, как она проводила свои дни, прежде чем встретила принца:

Her daily routine was not glamorous. She did everything from sweeping the floors to cooking the meals. If someone had asked Cinderella which chores did not particularly like, she probably would have answered, «Why none, of course. Housework is my duty!» From these sentences, the reader has a good idea of what the topic might be — unpleasant household chores.

Следует отметить, что не стоит сразу переходить к теме. Во-первых, нужно представить, что читатель уже знает о теме. Затем, заполнить пробелы, между тем, что читатель уже знает и что ему необходимо знать по данной теме. Очень важно знать вашу читательскую аудиторию, когда вы пишете эссе.

Далее, переходим к **основному высказыванию \ тезисному высказыванию (thesis statement)**.

Основное высказывание \ тезисное положение формулирует главную идею эссе и сообщает, как будет организована информация. Тезисное утверждение определяет главную идею, которую вы хотите передать, и рассказывает, какие моменты будут объяснены и подтверждены в основной части эссе. Тезисное утверждение — это проект эссе. Многие тезисные утверждения включают идею о теме эссе, а затем и общее основание, в поддержку своей идеи или позиции. Ниже приведенный пример из эссе «Against E-Voting», тезисное утверждение четко формулирует позицию автора:

«In particular, I believe that we should not vote with computers or other electronic media»

Автор заканчивает тезисное утверждение, объясняя причину в поддержку своего мнения:

«because democracy is too important to cede to the unreliability of cyberspace.»

Следующий этап, это работа с **подтверждающим высказыванием (supporting statements) или основной частью эссе (body)**.

Подтверждающие высказывания в эссе — это **основная часть эссе (the body)**. Подтверждающие предложения всегда относятся к ключевому предложению (topic

sentence) абзаца, в котором они находятся. В основной части эссе, автор объясняет и подтверждает свои идеи или позиции, которые они сформулировали в тезисном утверждении. В хорошем эссе, основная часть должна развивать тезисное высказывание, так, что читатель может полностью понять авторскую точку зрения. В основном подтверждающие высказывания представляют примеры, причины или основания, факты или более характерную или своеобразную информацию о теме эссе. Без этих предложений эссе превратится в общее описание или обзор.

Один из способов сделать подтверждающую информацию в основной части эссе ясной — это использовать подходящие переходные слова, или слова-связки. Они помогут читателю следовать за идеями эссе. Это могут быть как отдельные слова, такие как *but*, *this* и *although*; так и фразы: *in addition*, *as a result*, *for these reasons*.

Основная часть эссе состоит из трех или четырех абзацев между введением и заключением. Основная часть эссе обычно следует плану организации, определяемому автором, прежде чем он начнет писать. Эта организация отличается в зависимости от вида эссе.

Следующий этап, это работа над заключением. Важно, чтобы у эссе было хорошее заключение. Введение и заключение часто содержат одинаковые идеи и слова. Кто-то думает, что написать заключение — это сложнейшая часть эссе, для других, наоборот, самая простая. Когда вы пишете заключение — следуйте следующим принципам:

1. Покажите вашему читателю, что это заключение. Вы можете отметить заключение некоторыми переходами или связками, которые сообщают читателю, что это последняя часть эссе. Например: *In conclusion; from the information given; to summarize*.

Иногда первое предложение заключения формулирует заново тезис или главную идею эссе:

As previously noted, there are numerous problems that new parents face today.

2. Не вводите новую информацию в заключении. Заключение должно помочь читателю осмыслить заново основные идеи, которые вы представили в эссе. Поэтому, любая новая информация в заключении будет звучать как продолжение основной части эссе.

3. Для многих авторов сложно написать заключение. Это требует большого труда, творческого подхода и сос-

редоточенности, так же как и написание хорошей зацепки и основного высказывания. Вид эссе, который вы пишете, может определить способ завершения эссе; однако приведенные ниже идеи могут помочь в написании заключения эссе:

А. Последние предложения часто представляют предложение какой-либо идеи, мнение или предсказание по теме эссе.

Предложение: *In order for young people to successfully learn a language, parents need to encourage them at an early age.*

Мнение: *Learning a second language at an early age is, in effect a smart choice.*

Предсказание: *If more young people were bilingual, perhaps they would better understand the complex world around them.*

Б. Иногда последнее предложение просто говорит, что вопрос, обсужденный в эссе с таким большим количеством убедительных фактов, что ответ на вопрос теперь абсолютно понятен.

Once aware of this information, any reader would agree that bilingual education is an excellent educational opportunity.

Лучше изменять содержание и стиль своего заключения, но заключение обычно заканчивается предложением, которое выражает предложение (suggestion), мнение, или предсказание. Автор предполагает, что должно быть сделано теперь, или автор предлагает конечное мнение по теме, или предсказывает, что случится дальше. Без заключения эссе выглядят незаконченными.

В данной статье мы описали систему работы при обучении академическому письму магистрантов. Данная система последовательного развития умений оказалась эффективной при работе со студентами, начиная от элементарного уровня владения иностранным языком до продвинутого уровня. При необходимости, можно использовать только элементы этой системы, например, только упражнения, применяемые при обучении написанию предложений, абзацев или эссе.

Использованные сокращения:

ОКК — общекультурная компетенция

ПК — профессиональная компетенция

Литература:

1. «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования Российской Федерации по подготовке магистров по направлению 150700 Машиностроение»
2. Березовская О. М., Болсуновская Л. М., Замятин В. М. Теоретическая Механика (профессиональный английский язык): учебное пособие / Томский политехнический университет. — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. — 188 с.
3. Литературный энциклопедический словарь [Текст] / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М.: Советская Энциклопедия, 1987.
4. Советский энциклопедический словарь [Текст] / под общ. ред. А. М. Прохорова. — М.: Советская Энциклопедия, 1989.

5. Лямзина Т.Ю. Жанр эссе (к проблеме формирования теории) [Электронный ресурс] / Т.Ю. Лямзина. — Режим доступа: http://www.psujour.narod.ru/lib/sci_p.htm, свободный. — Заглавие с экрана. — Яз. рус.
6. Словарь литературоведческих терминов [Текст] / под ред. Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева. — М.: Просвещение, 1974.
7. Эльянвис А. Урок русского языка по теме «Сочинение в жанре эссе» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/313350/>, свободный. — Заглавие с экрана. — Яз.рус.
8. Большая литературная энциклопедия [Текст] / под ред. В.Е. Кросовского. — М.: Эксмо-Слово, 2006.
9. Adorno, Theodor (1984) The Essay as Form [Text] / Th. Adorno // New German Critique. № 32. — P.154–171.
10. European Council Meeting on the issue of education, the youth politics and culture [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms>, свободный. — Яз.англ.
11. Folse, Keith S.; Muchmore-Vokoun April; Vestry Solomon Elena (2010) «Great sentences for great paragraphs 1» Heinle Cengage Learning
12. Folse, Keith S.; Muchmore-Vokoun April; Vestry Solomon Elena (2010) «Great Essays 4», 3-d edition, Heinle Cengage Learning
13. Folse, Keith S.; Pugh Tison (2010) «Great Essays 5», 2-d edition, Heinle Cengage Learning
14. Hinkel, Eli; (2004) «Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar» Lawrence Erlbaum Associates, 360 p.
15. Электронный ресурс — Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/1877/АБЗАЦ свободный.
16. Электронный ресурс — Режим доступа: www.slovoedia.com/15/192/1484656.html. свободный.
17. Мильчин А.Э. «Издательский словарь-справочник», — Омна-Пресс; 2003.

Использование тестов на уроках математики

Донская Екатерина Юрьевна, учитель математики
МКОУ Бобровская СОШ № 2 (Воронежская обл.)

Важным звеном учебного процесса является контроль за знаниями, умениями и навыками. От его правильной организации зависит результат обучения. В процессе контроля выявляются достоинства и недостатки знаний и умений учащихся, что даёт возможность управлять учебным процессом, совершенствовать формы и методы обучения. Одной из форм контроля, позволяющей оперативно и эффективно проверить результаты обучения математике, являются тесты.

Тест — это стандартизированное задание с вариантами ответов.

Основные функции тестов:

1. Социальная функция выражается в требованиях, предъявляемых обществом к уровню подготовки учащихся. В ходе оценки знаний с помощью тестов определяется соответствие умений и навыков, достигнутых учащимися, установленным государственным стандартам.

2. Образовательная функция состоит в закреплении и систематизации знаний, практических умений и навыков, повышении их качества (точность, полнота, осознанность, отсутствие пробелов, ошибок). Тесты совершенствуют умения школьников применять знания в стандартных и нестандартных ситуациях, выбирать рациональные способы решения учебной задачи, глубже овладевать методами получения информации. В ходе выполнения тестовых заданий устанавливается связь предыдущего материала с последующим, что позволяет ученику

воспринимать его целостную структуру.

3. Воспитательная функция тестов заключается в формировании положительных мотивов учения, способностей самостоятельной познавательной деятельности умения ставить и достигать определённых целей, а также навыков самоконтроля и самооценки, следствием которых является адекватная самооценка и снижение тревожности.

4. Развивающая функция тестов направлена на развитие памяти, внимания, мышления, творческих способностей, эмоциональной сферы и таких качеств личности, как трудолюбие, умение слушать, исполнительность и обязательность, самостоятельность и аккуратность.

5. Контролирующая функция тестов даёт возможность учителю получить информацию о достижениях своих учеников, определить их динамику, а также уровень развития личностных качеств детей и степень усвоения ими программного материала.

6. Функция творческого роста учителя связана с тем, что тесты помогают учителю оценить свои достижения, обнаружить недостатки и ошибки в своей педагогической деятельности.

На мой взгляд, применение разнообразных тестов на уроках является актуальной проблемой преподавания математики. В прошлом году департаментом образования Воронежской области было предложено провести он-лайн тестирование для выявления уровня обучен-

ности учащихся 5–8 классов на конец учебного года, поэтому передо мной встала непростая задача — подготовить детей к данному тестированию. Для этого я немного изменила структуру своего урока, внедрив в него тренировочные тестовые задания 4 видов: задания с выбором одного ответа, задания с выбором нескольких вариантов ответов, задания на установление соответствия, задания с кратким ответом. Также эти тестовые задания уже готовят детей к итоговой аттестации в форме ГИА в 9 классе и к итоговой аттестации в форме ЕГЭ.

Для решения предлагаемых математических тестов, кроме знаний из школьной программы, необходимо умение наблюдать, сравнивать, обобщать, проводить аналогии, делать выводы и обосновывать их. Помимо этого, знания учащихся должны выходить за рамки школьного учебника математики.

На своих уроках я часто сталкиваюсь с самой трудной и почти неразрешимой проблемой — нехваткой времени. Ведь хочется за один урок выполнить и устный счет, и тренировочные упражнения, и проверочную работу. При этом на рассказы об ученых и истории развития математики практически не остается времени, поэтому я пытаюсь совместить «приятное» с «полезным», предлагая учащимся для выполнения и проверки своих знаний серию тестовых заданий по различным темам курса математики. Самое интересное в том, что эти работы сопровождаю маленькой интересной информацией о математике. Практика показывает, что ребятам интересно выполнять эти тесты. А где интерес, там и результат. Учащиеся сами выставляют себе оценку, осуществляя взаимопроверку за знания математических вопросов данной темы, да еще и знакомятся с интересными фактами из истории математики.

Данные тесты легко составить самим учащимся. Они часто увлеченно занимаются созданием новых заданий во внеурочное время, что, конечно же, оценивается дополнительно. Составление таких заданий — тестов побуждает не только хорошо разобраться в материале данной темы, но и открыть энциклопедию, отыскать ученого, деятельность которого была связана с данным разделом математики и который пока еще незнаком учащимся (иначе при выполнении теста можно «угадывать» ученого, а это неинтересно).

Тест по теме

«Показательные и логарифмические уравнения и неравенства»

1 вариант

A1. Укажите промежуток, содержащий корень уравнения $3^{4x+5} = 81$

1) (-1; 0]; 2) (0; 3]; 3) (3; 4]; 4) (4; +∞);

A2. Укажите область определения функции: $y = \sqrt{1 - 2^{3x+9}}$

1) (-∞; -3]; 2) [-3; +∞); 3) (-3/5; -1/3]; 4) [-1/3; +∞);

A3. Какое из следующих чисел входит в множество значений функции $y = 11^x + 11$

1) 1; 2) 11; 3) 12; 4) 10;

A4. Найдите произведение корней уравнения: $\log_{\pi}(x^2 + 0,1) = 0$

1) — 1,21; 2) — 0,9; 3) 0,81; 4) 1,21.

A5. Решите неравенство $\log_{\pi}(3x + 2) \leq \log_{\pi}(x - 1)$

1) (-2/3; +∞); 2) (-∞; — 2/3]; 3) [-1,5; — 2/3]; 4) решений нет.

A6. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_4(4 - x) + \log_4 x = 1$

1) (-3; -1); 2) (0; 2); 3) [2; 3]; 4) [4; 8].

B1. Найдите больший корень уравнения $(2^{-1-8}) = 0$

B2. Найдите число целых отрицательных решений неравенства $\lg(x + 5) \leq 2 - \lg 2$

B3. Решите уравнение $4^{\log_2 x} = 4 - 3x$. Если уравнение имеет более одного корня, то в ответе запишите сумму всех его корней.

B4. Найдите значение выражения $5^x - y$, если (x, y) является решением системы уравнений

$$3 \cdot 5^x + 5y = 40$$

$$5^{x+1} + 4y = 97$$

2 вариант

A1. Укажите промежуток, содержащий корень уравнения $4^{5x-8} = 64$

1) (-∞; -3]; 2) (-3; -2]; 3) (-2; 0]; 4) (0; 3];

A2. Укажите область определения функции: $y = \sqrt{1 - 4^{2x-6}}$

1) (-∞; 3]; 2) [3; +∞); 3) (-∞; 3); 4) (3; +∞);

A3. Какое из следующих чисел входит в множество значений функции $y = (1/8)^x - 2$

1) -1; 2) -6; 3) -2; 4) -3;

A4. Найдите произведение корней уравнения: $\lg(x^2 + 1) = 1$

1) — 99; 2) — 9; 3) 33; 4) -33.

A5. Решите неравенство $\log_{1,25}(0,8x + 0,4) \leq -1$

1) (-0,5; +∞); 2) (-∞; — 0,5]; 3) (-0,5; 0,5]; 4) (-2; 2].

A6. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_{0,4}(5-2x) - \log_{0,4} 2 = 1$

1) (-∞; -2); 2) [-2; 1]; 3) [1; 2]; 4) (2; +∞).

B1. Найдите больший корень уравнения $(5 + 1 - 25) = 0$

B2. Найдите число целых решений неравенства $\log_{0,5}(x - 2)^2 - 2$

B3. Решите уравнение $2 \cdot 25^{\lg 5x} = 2 - 3x$. Если уравнение имеет более одного корня, то в ответе запишите сумму всех его корней.

B4. Найдите значение выражения $x^y - y^x$, если (x, y) является решением системы уравнений

$$3 \cdot 2^{x+1} - 3^{y-1} = 15$$

$$5 \cdot 3^{y-2} - 3 \cdot 2^x = 3$$

Тест «Логарифмические уравнения и неравенства»

1 вариант

1. Найдите произведение корней уравнения: $\log_{\pi}(x^2 + 0,1) = 0$

1) — 1,21; 2) — 0,9; 3) 0,81; 4) 1,21.

2. Укажите промежуток, которому принадлежат корни уравнения $\log_{0,5}(x - 9) = 1 + \log_{0,5} 5$

1) (11; 13); 2) (9; 11); 3) (-12; -10); 4) [-10; -9].

3. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_4(4 - x) + \log_4 x = 1$

1) (-3; -1); 2) (0; 2); 3) [2; 3]; 4) [4; 8].

4. Найдите сумму корней уравнения $\log_{\sqrt{3}} x^2 = \log_{\sqrt{3}}(9x - 20)$

1) -13; 2) -5; 3) 5; 4) 9.

5. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_{1/3}(2x - 3)^5 = 15$

1) [-3; 2]; 2) [2; 5]; 3) [5; 8]; 4) [8; 11].

6. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\lg(x + 7) - \lg(x + 5) = 1$

1) $(-\infty; -7)$; 2) $(-7; -5)$; 3) $(-5; -3)$; 4) $(0; +\infty)$.

7. Решите неравенство $\log_3(4 - 2x) \geq 1$

1) $(-\infty; 0,5]$; 2) $(-\infty; 2]$; 3) $[2; +\infty)$; 4) $[0,5; +\infty)$.

8. Решите неравенство $\log_{\pi}(3x + 2) \leq \log_{\pi}(x - 1)$

1) $(-2/3; +\infty)$; 2) $(-\infty; -2/3]$; 3) $[-1,5; -2/3]$; 4) решений нет.

9. Решите неравенство $\log_{1/9}(6 - 0,3x) > -1$

1) $(-10; +\infty)$; 2) $(-\infty; -10)$; 3) $(-10; 20)$; 4) $(-0,1; 20)$.

10. Найдите число целых отрицательных решений неравенства $\lg(x + 5) \leq 2 - \lg 2$

1) 5; 2) 4; 3) 10; 4) ни одного

2 вариант

1. Найдите произведение корней уравнения:

$$\lg(x^2 + 1) = 1$$

1) -99; 2) -9; 3) 33; 4) -33.

2. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_4(x - 5) = \log_{25} 5$

1) (-4; -2); 2) (6; 8); 3) (3; 6); 4) [-8; -6].

3. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_{0,4}(5 - 2x) - \log_{0,4} 2 = 1$

1) $(-\infty; -2)$; 2) $[-2; 1]$; 3) $[1; 2]$; 4) $(2; +\infty)$.

4. Найдите сумму корней уравнения $\lg(4x - 3) = 2 \lg x$

1) -2; 2) 4; 3) -4; 4) 2.

5. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_2(64x^2) = 6$

1) [5; 7]; 2) [9; 11]; 3) (3; 5); 4) [1; 3].

6. Укажите промежуток, которому принадлежит корень уравнения $\log_2(x - 1)^3 = 6 \log_2 3$

1) [0; 5]; 2) [5; 8]; 3) [8; 11]; 4) [11; 14].

7. Решите неравенство $\log_{0,8}(0,25 - 0,1x) > -1$

1) $(-\infty; 2,5)$; 2) $(-10; 2,5)$; 3) $(2,5; +\infty)$; 4) $(-10; +\infty)$.

8. Решите неравенство $\log_{1,25}(0,8x + 0,4) \leq -1$

1) $(-0,5; +\infty)$; 2) $(-\infty; -0,5]$; 3) $(-0,5; 0,5]$; 4) $(-2; 2]$.

9. Решите неравенство $\log_{10/3}(1 - 1,4x) < -1$

1) $(0,5; +\infty)$; 2) $(-\infty; 0,5)$; 3) $(1,4; 2)$; 4) $(0,5; 5/7)$.

10. Найдите число целых решений неравенства $\log_{0,5}(x - 2) \geq -2$

1) 5; 2) 4; 3) бесконечно много; 4) ни одного.

Тест за первое полугодие (11 класс)

1 вариант

A1. Вычислите: $-15 \cdot 81^{1/4} - 19$

1) -154; 2) 116; 3) -64; 4) 26;

A2. Упростите выражение: $\sqrt[4]{27a} \cdot \sqrt[4]{3a^3}$

1) $\sqrt[4]{9a^2}$; 2) $3a$; 3) $\sqrt[4]{a^3}$; 4) $9a$;

A3. Укажите промежуток, содержащий корень уравнения $3^{3x+5} = 81$

1) $(-1; 0]$; 2) $(0; 3]$; 3) $(3; 4]$; 4) $(4; +\infty)$;

A4. Решите неравенство:

$$(x + 5) / ((x - 1)(5x + 3)) \leq 0$$

1) $[-5; -0,6] \cup (1; +\infty)$; 2) $(-\infty; -5] \cup (-0,6; 1)$;

3) $(-\infty; -5] \cup [-0,6; 1]$; 4) $[-5; -0,6] \cup [1; +\infty)$;

A5. Укажите первообразную функции $f(x) = x + \cos x$:

1) $F(x) = x^2/2 + \sin x$; 2) $F(x) = x^2/2 - \sin x$;

3) $F(x) = x^2 + \cos x$; 4) $F(x) = 2 - \cos x$;

A6. Укажите область определения функции:

$$y = \sqrt{1 - 2^{3x+9}}$$

1) $(-\infty; -3]$; 2) $[-3; +\infty)$; 3) $(-3/5; -1/3]$; 4) $[-1/3; +\infty)$;

A7. Какое из следующих чисел входит в множество значений функции $y = 11^x + 11$

1) 1; 2) 11; 3) 12; 4) 10;

B1. Найдите сумму корней уравнения $x + 1 = \sqrt{7x} - 5$

B2. Найдите больший корень уравнения

$$(2^{-1} - 8) \sqrt{1 - 5x} = 0$$

C1. Найдите значение выражения $2S$, если S — площадь фигуры, ограниченной линиями $y = x^2 + 1$ и $y + x = 3$

2 вариант

A1. Вычислите: $-19 \cdot 625^{1/4} + 17$

1) -78; 2) -112; 3) -458; 4) -492;

A2. Упростите выражение: $\sqrt[3]{9a^5} \cdot \sqrt[3]{3a^4}$

1) $\sqrt[3]{3a}$; 2) $9a^2$; 3) $\sqrt[3]{a}$; 4) $3a^3$;

A3. Укажите промежуток, содержащий корень уравнения $4^{5x-8} = 64$

1) $(-\infty; -3]$; 2) $(-3; -2]$; 3) $(-2; 0]$; 4) $(0; 3]$;

A4. Решите неравенство: $(x - 5)(2x + 3) / (x + 6) \geq 0$

1) $[-6; -1,5] \cup [5; +\infty)$; 2) $(-\infty; -6] \cup [-1,5; 5]$;

3) $(-\infty; -6] \cup [-1,5; 5]$; 4) $(-6; -1,5] \cup [5; +\infty)$;

A5. Укажите первообразную функции $f(x) = x - \sin x$:

1) $F(x) = x^2/2 + \sin x$; 2) $F(x) = x^2/2 + \cos x$;

3) $F(x) = x^2 + \cos x$; 4) $F(x) = x^2 - \cos x$;

A6. Укажите область определения функции: $y = \sqrt{1 - 4^{2x-6}}$

1) $(-\infty; 3]$; 2) $[3; +\infty)$; 3) $(-\infty; 3)$; 4) $(3; +\infty)$;

A7. Какое из следующих чисел входит в множество значений функции $y = (1/8)^x - 2$

1) -1; 2) -6; 3) -2; 4) -3;

B1. Найдите сумму корней уравнения $x^2 - 1 = \sqrt{x^4 - 17}$

B2. Найдите больший корень уравнения $(5^{x^2+1} - 25) \sqrt{-2-4x} = 0$

C1. Найдите значение выражения $2S$, если S — площадь фигуры, ограниченной линиями $y = x^2 + 2$ и $y = 3x + 6$

Негативные этнические стереотипы подростков как психолого-педагогическая проблема

Дуйсенбекова Мария Михайловна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Проблема этнокультурного взаимодействия является предметом дискуссий в рамках различных исследований, что оказывается стимулом для активизации такого явления как этнические стереотипы.

В.Г. Крысько определяет этнические стереотипы как схематизированный образ своей или чужой этнической общности, который отражает упрощенное (иногда искаженное или неточное) знание о психологических особенностях и поведении представителей конкретного народа и на основе которого складывается устойчивое и эмоционально окрашенное мнение одной нации о другой или о самой себе. Этнические стереотипы разделяются на автостереотипы (мнения, суждения, оценки, относимые со своей этнической общности ее представителями) и гетеростереотипы (совокупность оценочных суждений о других народах) [1, с. 133–140].

Проблему формирования этнических стереотипов изучают многие ученые, такие как Т.Г. Стефаненко, В.Г. Крысько, А.П. Садохин и другие.

По мнению А.П. Садохина содержание этнических стереотипов определяется тремя группами факторов:

1. Особенности этнической группы, закрепленные в ее традициях, обычаях, ценностной ориентации.
2. Социально-политические и экономические условия развития групп.
3. Длительность и глубина исторических контактов с другими этносами [2, с. 194].

В.Г. Крысько отмечает что: «Стереотип однороден, он делит мир лишь на 2 категории: «знакомое» и «незнакомое». Знакомое становится синонимом «хорошего», а незнакомое синонимом «плохого» [1, с. 134].

Т.Г. Стефаненко в своей учебном пособии «Этнопсихология» выделяет следующие свойства этнических стереотипов, такие как эмоционально — оценочный характер; устойчивость и ригидность к новой информации; согласованность [3, с. 127].

Анализируя литературу по вопросу стереотипизации, мы пришли к выводу, что формирование стереотипов зависит от характера отношений, т.е. сотрудничества или соперничества между этносами. Это является и определяющим фактором при изменении этнических стереотипов.

Стереотипы усваиваются в раннем возрасте — информацией для этого служат вторичные источники, дети используют их до тех пор, пока не определяться к какой этнической группе они относятся. Периодом интенсивной этнической идентификации является подростковый возраст, так как в это время начинают формироваться миро-

воззренческие убеждения и идеалы. Наблюдаются такие процессы как юношеский максимализм, скептицизм в отношении мира взрослых, тенденцию к объединению в замкнутые группы. Поэтому молодежь является наиболее уязвимой аудиторией для любой пропаганды, стереотипизации по отношению не только к другим этническим группам, но также и своей. Все это может приводить к возникновению в менталитете молодого человека национализма, ксенофобии, предубеждений этнического и расового характера. Общепризнанным фактом является то, что те установки, которые были сформированы и закрепились в юности, очень сложно изменить в зрелом возрасте.

Подростковый возраст (от 11–12 до 15–16 лет) самый опасный для формирования и укрепления этностереотипов. Мировоззрения юноши или девушки, сформировавшиеся в ходе социализации, будут влиять на его сознание, поведение на протяжении всей его жизни, в особенности на воспитание своих будущих детей.

Исследование этнических стереотипов нами было проведено среди учащихся 9-х классов МБОУ СОШ № 15 г. Владимира в количестве 40 человек. Национальный состав респондентов — 95% русские, 5% — представители белорусской и изидской национальностей. Ученикам предлагалось ответить на 5 вопросов анкеты. Результаты анкетирования представлены на рисунках 1–5.

Анализ ответов на вопрос о наличии положительных качеств различных этнических групп указывает на то, что большинство детей затруднились в выборе, но часть ребят считают, что русские более добры и патриотичны, чем все остальные группы.

На вопрос о наличии отрицательных качеств различных этнических групп большинство не дало ответа, а наиболее агрессивными, по мнению респондентов, являются чеченцы — 35%. Такое качество как хамство 15% приписывают армянам.

Среди характеристик, присущих при общении различным этническим группам, респонденты выделили качества:

- доброжелательность: русские — 70%; армяне — 50%; азербайджане — 22,5%; чеченцы — 7,5%;
- открытость: русские — 40%; армяне — 32,5%; азербайджане — 17,5%; чеченцы — 15%;
- нейтральный характер: русские — 50%; армяне — 37,5%; чеченцы — 27,5%; азербайджане — 27,5%;
- хамство по отношению к женщинам: чеченцы — 45%; азербайджане — 20%; армяне — 15%; русские — 10%;

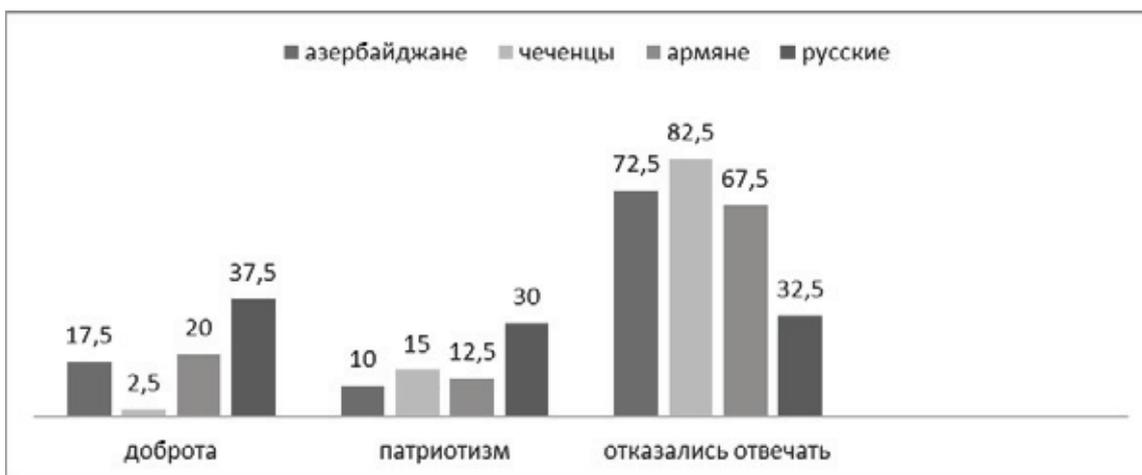


Рис. 1. Соотношение положительных качеств различных этнических групп (%)

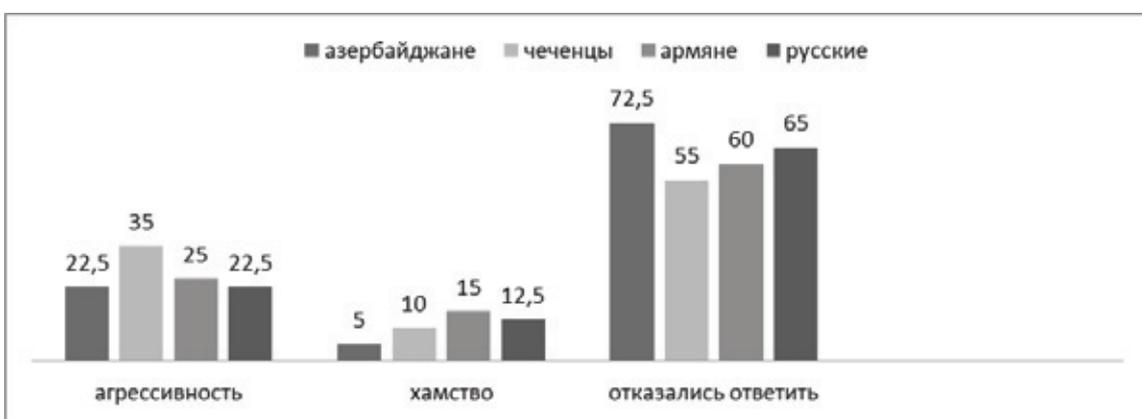


Рис. 2. Соотношение отрицательных качеств различных этнических групп (%)

— неприкрытая агрессия: чеченцы — 50%; азербайджане — 20%; русские — 17,5%; армяне — 12,5%;

— затрудняюсь ответить: чеченцы — 17,5%; азербайджане — 17,5%; армяне — 12,5%; русские — 7,5.

Анализ данных показал, что по шкалам положительных качеств наибольший процент набрали русские и армяне. По шкалам негативных качеств азербайджане и чеченцы.

На вопрос о роли национальности в отношении с людьми 47,5% подростков отметили, что национальность не важна в общении, 7,5% респондентов обозначили решающим фактором во взаимодействии с людьми принадлежность к этнической группе.

На рис. 5 видно, что научная и художественная литература, а также другие источники, а именно интернет, СМИ являются главными средствами в получении информации об этнических группах (35%).

Анализ результатов анкеты, позволяет проследить следующие тенденции. По мнению респондентов для азербайджан характерно такое отрицательное качество как агрессивность, но в тоже время — доброта в отношениях

с людьми, патриотизм к своей стране. По отношению к чеченцам ярко выделена агрессивность. Такой этнической группе как армяне респонденты приписывают следующие качества: доброжелательность, открытость в отношении с людьми, небольшой процент подростков отметили отрицательное качество — хамство по отношению к женщинам. По мнению респондентов, русским присущи наряду с такими качествами, как доброжелательность, патриотизм, нейтральный характер в отношении с людьми, так и неприкрытая агрессия.

Подводя итог, следует отметить, что многие учащиеся отвечали субъективно, а именно если они близко не знакомы с представителями определенной этнической группы, то сразу говорили только о негативных качествах представителей этноса. Это свидетельствует о малой информированности подростков в отношении других этнических групп, и поэтому гетеростереотипы представлены негативно. Автостереотипы у респондентов сформированы довольно четко и имеют положительную характеристику.

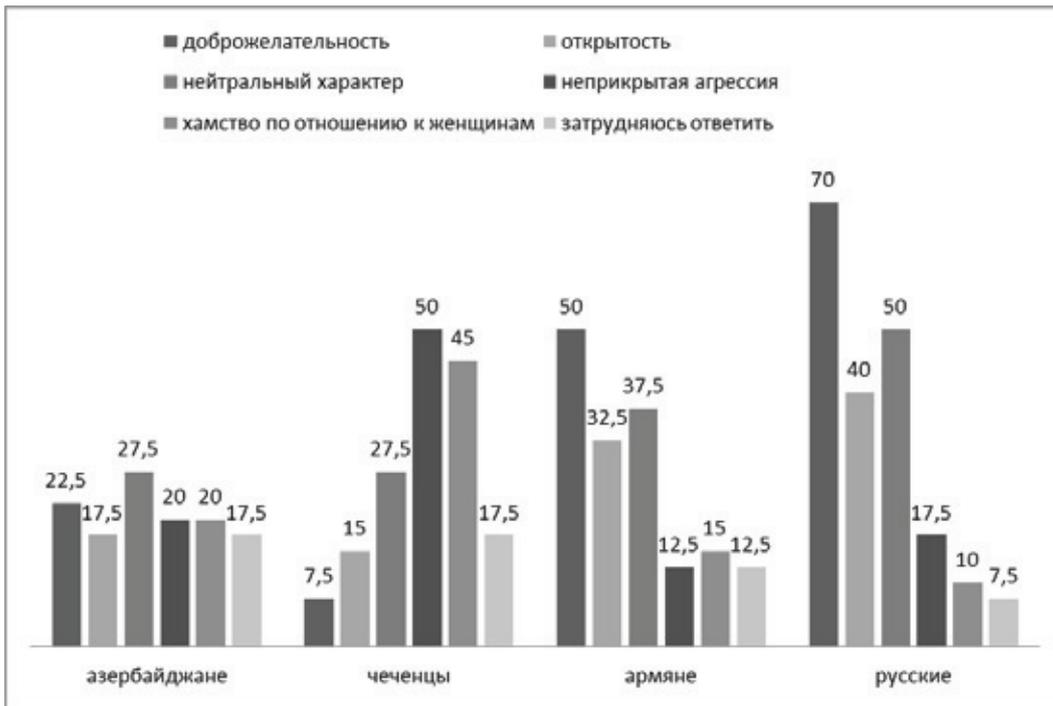


Рис. 3. Качества, которые описывают характер общения различных этнических групп по отношению к другим этносам (%)

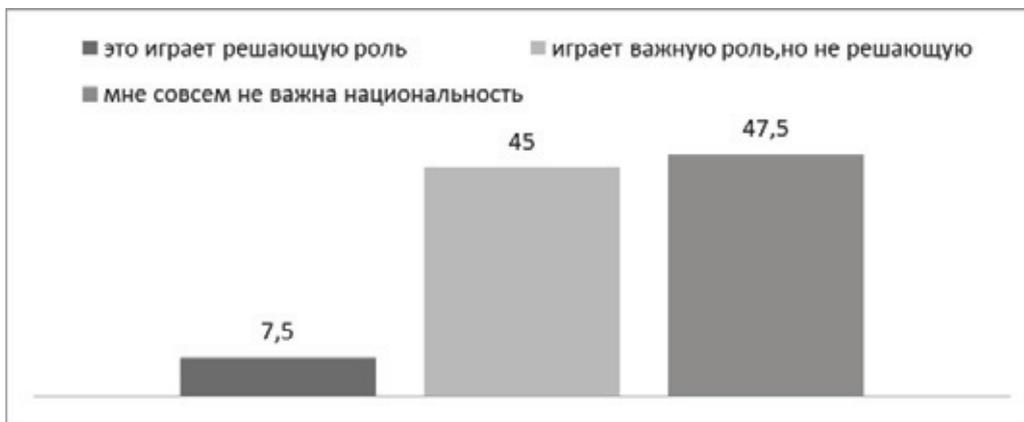


Рис. 4. Роль, которая в Ваших отношениях с человеком играет его национальность (%)

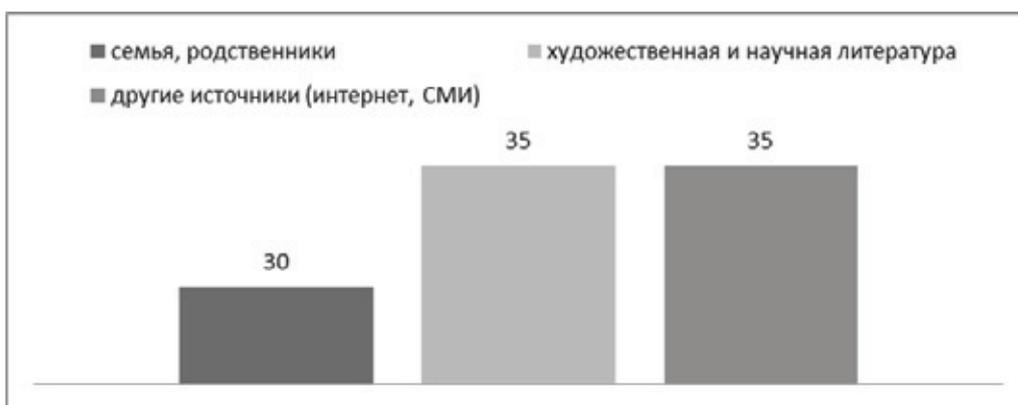


Рис. 5. Источники информации об этнических группах (в%)

Литература:

1. Крысько В.Г. Этническая психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.
2. Садохин А.П. Грушевицкая Т.Г. Этнология: Учебник для вузов. — М.: Высшая школа «Академия», 2000. — 303 с.
3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. — М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. — 320 с.

Нормы оценки знаний обучающихся по математике

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

В данной статье говорится об оценке математических знаний по пятибалльной системе. Выделяются основные требования к письменным и устным ответам для получения определенной отметки. Приведена классификация ошибок.

Ключевые слова: оценка знаний по математике, математические ошибки.

Математика одна из основных фундаментальных наук, которая лежит в основе многих дальнейших дисциплин, осваиваемых обучающимися. Поэтому полученные знания, умения и навыки в школьном курсе математики очень важны для дальнейшего обучения. Правильная оценка учителем базы знаний по каждой теме дает полноценную картину всей системы знаний по дисциплине. В математике главную роль, конечно, играют письменные работы, решение примеров и задач, но также содержится и определенный процент устных ответов, таких как знание теорем, основных определений и т. д. Нам хотелось бы выделить основные требования к качеству знаний для получения определенной оценки по пятибалльной системе.

Оценка письменных контрольных работ:

Отметка «5» ставится, если:

- работа полностью вся выполнена;
- в решении все рассуждено логически и без ошибок, не допущено никаких пробелов;
- в решении нет вычислительных ошибок (возможна описка, которая не является следствием незнания или непонимания учебного материала).

Отметку «4» ставят в следующих случаях:

- работа полностью выполнена, но обоснования шагов решения недостаточны (если умение логически рассуждать не являлось специальной целью проверки);
- допущено пару ошибок или имеется два-три недочёта в рисунках, чертежах или графиках (если эти виды работ не являлись специальным целью проверки).

Отметку «3» можно поставить, если:

- допущено более одной ошибки или более двух-трех недочетов в выкладках, чертежах или графиках, но обучающийся обладает обязательными умениями по проверяемой теме.

Отметку «2» ставят, если:

- за грубые существенные ошибки, говорящие о том, что обучающийся не обладает определенными знаниями и умениями по данной теме в нужном объеме.

Отметку «1» ставят, если:

- выполненное задание отображает полное отсутствие у обучающегося обязательных знаний и умений по проверяемой теме, а также если он не способен выполнять задания самостоятельно.

Оценка устных ответов по математике

Отметкой «5» оцениваем устный ответ, если:

- полно раскрыто содержание материала в объеме, предусмотренном программой и учебником;
- материал изложен логично и изъяснен грамотным языком, верно используется математическая терминология и символика;
- правильно нарисованы рисунки, чертежи, графики, сопутствующие ответу;
- приведены конкретные примеры, на излагаемую тему, видны умения применять ее в новой ситуации при выполнении практического задания;
- продемонстрировано знание теории ранее изученных сопутствующих тем, своевременно используемых при ответе;
- не требовалось наводящих вопросов учителя;
- возможны одна-две неточности при освещении второстепенных вопросов, которые ученик легко исправил после замечания учителя.

Отметкой «4» оцениваем ответ, если он в принципе удовлетворяет требованиям на оценку «5», но при этом имеет один из недочетов:

- математическое содержание сохранено, но имеются небольшие неточности;
- допущены один-два недочета при освещении основного содержания ответа, исправленные после замечания

учителя;

— допущена ошибка или недочет при изложении не основного материала, но легко исправленные после замечания учителя.

Отметкой «3» оцениваем ответ в следующих случаях:

— содержание материала изложено фрагментарно, не всегда последовательно, но общее понимание вопроса не вызывает сомнения, продемонстрированы умения, достаточные для усвоения программного материала;

— были замечены затруднения или допущены ошибки в определении математической терминологии, чертежах, исправленные после нескольких наводящих вопросов учителя;

— учащийся не может применить изучаемый теоретический материал в новой ситуации, способен лишь на тривиальное применение практического задания;

— имеется достаточная база знаний, но не в полной мере сформированы умения и навыки.

Отметкой «2» оцениваем в следующих случаях:

— не раскрыто основное содержание учебного материала;

— ученик не знает основной материал по данной теме;

— допущены ошибки в определении понятий, при использовании математической терминологии, в рисунках, чертежах или графиках, которые не исправлены после нескольких наводящих вопросов учителя.

Отметкой «1» оцениваем ответ, если:

— показано полное незнание и непонимание изучаемого учебного материала, не получено ни одного ответа на задаваемые вопросы по изученному материалу.

У педагога всегда есть возможность изменить отметку, а именно, он может повысить ее за оригинальный ответ на вопрос или оригинальное решение задачи, которые свидетельствуют о высоком математическом развитии обучающегося; за решение более сложной задачи или ответ на более сложный вопрос, предложенные обучающемуся дополнительно после выполнения им каких-либо других заданий.

Говоря про постановку оценки за знания, мы подразумеваем, что чем выше оценка, тем меньше ошибок. Поэтому хотелось бы добавить про классификацию ошибок, а именно выделить, что относится к грубым, негрубым ошибкам, а что можно считать недочетом.

Грубыми считаются ошибки:

— незнание определения основных понятий, законов, правил, основных положений теории, незнание формул, общепринятых символов обозначений величин, единиц их измерения;

— незнание наименований единиц измерения;

— неумение выделить в ответе главное;

— неумение применять знания, алгоритмы для решения задач;

— неумение делать выводы и обобщения;

— неумение читать и строить графики;

— неумение пользоваться первоисточниками, учебником и справочниками;

— потеря корня или сохранение постороннего корня;

— отбрасывание без объяснений одного из них;

— равнозначные им ошибки;

— вычислительные ошибки, если они не являются опиской;

— логические ошибки.

К негрубым ошибкам следует отнести:

— неточность формулировок, определений, понятий, теорий, вызванная неполнотой охвата основных признаков определяемого понятия или заменой одного — двух из этих признаков второстепенными;

— неточность графика;

— нерациональный метод решения задачи или недостаточно продуманный план ответа (нарушение логики, подмена отдельных основных вопросов второстепенными);

— нерациональные методы работы со справочной и другой литературой;

— неумение решать задачи, выполнять задания в общем виде.

Недочетами являются:

— нерациональные приемы вычислений и преобразований;

— небрежное выполнение записей, чертежей, схем, графиков.

Выделенные требования, за какие умения можно ставить определенную оценку и четкое представление, что считается грубой ошибкой, а что недочетом, позволят учителю грамотно оценить ученика.

Литература:

1. Гребенев И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете// Наука и школа, № 6, 2012 г. С 27—31.
2. Стандарт основного общего образования по математике.

Формы и методы экологического воспитания учащихся

Зарипова Мохира Джураевна, преподаватель
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В условиях экологического кризиса становится актуальным вопрос развития и совершенствования экологического воспитания учащихся в соответствии с потребностями личности и общества. Под системой экологического воспитания мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонентов взаимодействия учителя и учащихся (задач, принципов, содержания, форм, методов) в их последовательности, преемственности и единой направленности, формирующих восприятие действительности с позиции экологически культурной личности.

Формы воспитания — это те конкретные мероприятия или средства воспитательной работы (беседы, собрания, вечера, экскурсии), виды деятельности учащихся (учебные занятия, предметные кружки, конкурсы, олимпиады).

Используются с целью воспитания экологического сознания в учебно-воспитательном процессе эколого-психологический тренинг, интегрально-поисковые групповые и ролевые игры, творческая «терапия», «мозговой штурм», имитационное моделирование, направлены на актуализацию личной причастности, эмоциональной сферы, формирования мотивов экологического содержания, что обеспечивает систематизацию мировоззренческих установок учеников.

Некоторые исследователи выделяют такую классификацию методов экологического воспитания:

1. *Методы формирования сознания:* (убеждение, упражнение, пример)

2. *Методы формирования положительного опыта поведения* в процессе жизнедеятельности: (переживание, самоанализ, осознание)

3. *Методы поощрения и наказания:* (деловые игры, тренинги и др.)

Воспитание личности будущего специалиста является наряду с обучением важнейшей функцией системы выс-

шего образования.

Содержание экологического воспитания усваивается учащимися в их различной деятельности. Каждая из форм организации учебного процесса стимулирует разные виды познавательной деятельности учащихся: самостоятельная работа с различными источниками информации позволяет накопить фактический материал, раскрыть сущность проблемы; игра формирует опыт принятия целесообразных решений, творческие способности, позволяет внести реальный вклад в изучение и сохранение местных экосистем, пропаганду ценных идей.

Также методами воспитательной работы могут выступать:

Устное изложение материала учителем как метод обучения. К нему относятся: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа. Их называют вербальными (устные, словесные).

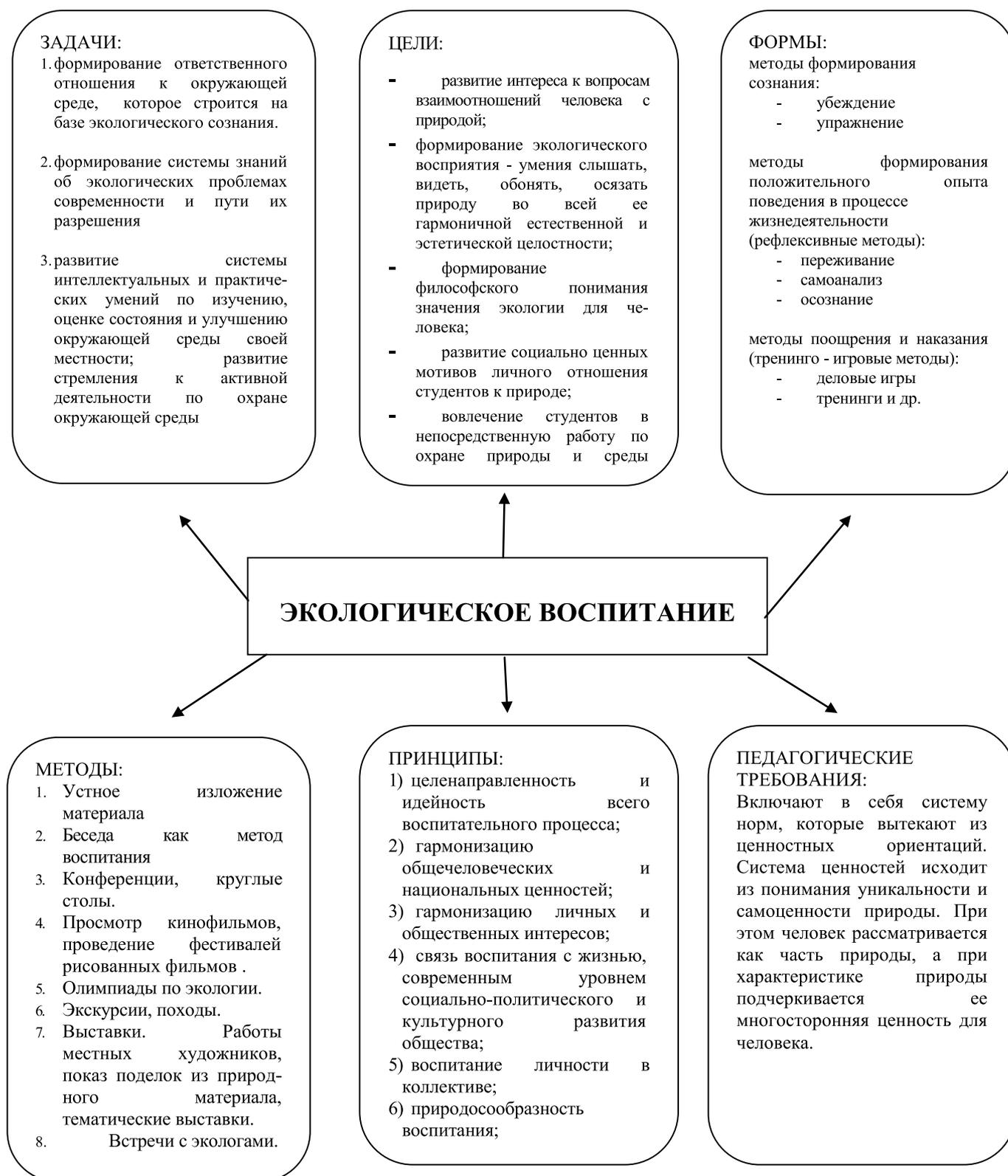
Беседа как метод воспитания. Суть метода в том, что учитель с помощью умело поставленных вопросов побуждает учащихся к активному воспроизведению изложенного материала с целью его более глубокого осмысления и усвоения, эстетического восприятия окружающей жизни и искусства.

Во время беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт и пользуясь вопросами, подводит учащихся к пониманию и усвоению новых знаний.

Объем современных экологических знаний очень велик и постоянно возрастает. Важным условием прочного усвоения студентами экологических понятий, законов и закономерностей, понимания происходящих явлений в природе является проецирование основных дидактических принципов на процесс экологического образования и воспитания.

Литература:

1. Белоусова О. А. Некоторые аспекты воспитания экологической культуры будущего специалиста.
2. Гаврилов А. В., Гаврилова Л. А. Дидактические принципы экологического образования студентов в высшей школе // Материалы III Междунар. научно-практ. конф. «Профессиональное образование на рубеже тысячелетий: непрерывность и интеграция — состояние, проблемы и перспективы развития». Ч. I. (Минск, апрель, 1999). // Интернет-журнал «Ecologylife.ru».



Скрытое управление людьми как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста

Захаров Антон Викторович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, начальник научного отдела;
Комарова Дарья Владимировна, студент

Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова (Тюменская обл.)

Эффективным формированием коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста может способствовать педагогическое средство, такое как скрытое управление людьми. В статье представлен обзор критико-научных работ, позволяющих рассматривать манипуляцию как педагогическое средство.

Ключевые слова: подросток, скрытое управление, манипуляция.

Человеческое общество немыслимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить люди вынуждены взаимодействовать. Общается всегда деятельный человек, деятельность которого пересекается с деятельностью других людей. Общение позволяет организовывать общественную деятельность и обогатить её новыми связями и отношениями между людьми.

Человек с момента рождения общается с другими людьми, но порой люди, отличающиеся высокими достижениями в изучении явлений материального мира, оказываются беспомощными в области межличностных отношений, поэтому человек должен изучать правила взаимодействия с людьми, чтобы стать социально полноценным членом общества. Другими словами, общение будет эффективно лишь тогда, когда люди, взаимодействующие друг с другом, компетентны в данной ситуации.

В самом общем плане коммуникативная компетентность предполагает развитие адекватной ориентации человека в самом себе — собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче [2].

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности человека является актуальной проблемой современного образования, решение которой имеет важное значение, как для каждого конкретного человека, так и для общества в целом.

Смена веков и тысячелетий привела к пониманию неизбежности перемен в общественном переустройстве: на смену техногенному типу общества идет посттехногенное, которому предстоит создать новую, современную парадигму образования. Поэтому приоритетным направлением «Стратегии модернизации образования» является воспитание личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в различных ситуациях.

Чтобы воспитать такую личность, необходимо научить ребенка решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения, то есть формировать у учащихся коммуникативную компетентность [1].

Нами было выявлено основное противоречие, которое заключается в необходимости формирования коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста, как одного из ведущих условий гармоничного развития личности, и недостаточной разработанностью педагогического средства, такого как скрытое управление людьми.

Исходя из данного противоречия, определяется проблема исследования — выявление особенностей влияния скрытого управления людьми на формирование коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста.

Мы предполагаем, что эффективному формированию коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста может способствовать педагогическое средство, такое как скрытое управление людьми.

«Манипуляция — это такое психологическое воздействие на другого человека, которое не всегда им осознается и заставляет его действовать в соответствии с целями манипулятора. При удачном манипулировании субъект, скрывая свои подлинные намерения, с помощью ложных отвлекающих маневров добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели» Метод косвенного действия Я. С. Турбовской считает применимым в двух случаях: когда педагог заранее стремится дать развитию детей определенное направление и «когда уже что-то произошло и мы хотим изменить или вовсе повернуть в иную сторону ход событий». Примером первого порядка можно считать преднамеренные ошибки учителя, рассчитанные на активизацию учения. Примером второго — ситуации быстрого реагирования на поступки детей. «Значимость метода косвенного действия... заключается в том, что он не приводит к возникновению каких-либо конфликтов, не усложняет взаимоотношений» Напротив, он снижает конфликты, восстанавливает добрые отношения. Выделено четыре

способа манипулятивного воздействия, соответствующих основным признакам манипуляции.

1. Тайный характер манипулятивного воздействия обеспечивается многовекторностью воздействия: отвлечение внимания адресата, ограничение внимания на требуемом содержании, снижение критичности адресата, повышение собственного ранга в его глазах, изоляция адресата от других людей и т. д.

2. Для оказания психологического давления используются: перехват инициативы, введение своей темы, сокращение времени для принятия решения, рекламирование себя или намеки на широкие связи и возможности, апелляция к присутствующим и т. п.

3. Проникновение в психическую сферу адресата происходит через затрагивание «струн души», т. е. значимых для него переживаний (из-за невысокого роста, болезни, полноты), его гордость за собственное происхождение, нетерпимость к какому-то типу людей, хобби, любопытство.

4. Эксплуатация личностных качеств адресата представляет собой имитацию процесса принятия решения им самим. Первый шаг — создание (или актуализация) конкуренции мотивов. Второй шаг — изменение побудительной силы конкурирующих мотивов в пользу того мотива, который нужен манипулятору [5].

Исследование проводилось базе МАОУ СОШ № 8, г. Ишима, ул. Ражева 1, с учащимися 5 «А» класса. Количественный состав — 10 человек.

Уровень сформированности коммуникативных компетенций в подростковом возрасте можно измерить через показатели: соперничество, приспособление, компромисс, сотрудничество, избегание, коммуникативные и организаторские способности с использованием методик «КОС-1» и опросник К.Томаса «Общение в конфликтной ситуации».

Для определения коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста нами выделены критерии:

Соперничество (конкуренция) — как стремление добиться своих интересов в ущерб другому.

Сотрудничество — когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы сторон.

Компромисс — способ разрешения некой конфликтной ситуации, путем взаимных уступок, а также взаимных выгод.

Избегание — как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденций к достижению собственных целей.

Приспособление, в противоположность соперничеству, означающее при несении в жертву собственных интересов ради другого.

Коммуникативные способности — индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности.

Организаторские способности — способности, обеспечивающие высокую эффективность организаторской деятельности.

По каждому критерию выделяются уровни коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста: высокий, средний, низкий.

Высокий — высокое владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

Средний — средний показатель владения коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении и т. п.

Низкий — отсутствие, либо незначительное владение коммуникативными навыками и умениями.

Для реализации констатирующего эксперимента использовалась методика «КОС-1» и опросник К.Томаса «Общение в конфликтной ситуации».

Ученикам было предложено выбрать наиболее типичный для них вариант поведения среди различных ситуаций, сгруппированных в 30 пар. Умение общаться ярко проявляется в конфликтных ситуациях, которые также раскрывают общую направленность человека в общении. К. Томас выделяет следующие типы поведения в различных конфликтных ситуациях.

В результате анализа работ было выявлено, что в решении конфликтов присутствуют все типы поведения. Соперничество предпочитают 25%, приспособление — 25%, компромисс — 25%, сотрудничество — 16,67% и избегание — 8,33%.

Такие результаты можно объяснить спецификой возраста.

Заметное развитие в подростковом возрасте приобретают волевые черты характера — настойчивость, упорство в достижении цели, борьба за самостоятельность, за утверждение себя как личности.

Для выявления исходного уровня коммуникативных и организаторских способностей мы использовали методику КОС-1 (коммуникативные и организаторские способности). Результаты исследования представлены в таблице № 2.

В результате анализа работ было выявлено, что у учащихся преобладает средний уровень развития коммуникативных способностей (55,55%). Уровень ниже среднего у 11,11%, выше среднего у 11,11%. Высокий уровень развития коммуникативных способностей у 22,23%.

Уровень развития организаторских способностей у 50% выше среднего. Низкий уровень у 10%, ниже среднего у 20%, средний у 10а, высокий уровень у 10%.

Таким образом, мы видим, что у подростков опытно-экспериментальной группы уровень развития коммуника-

тивных способностей стал выше. Эти результаты можно улучшить при индивидуальном подходе к учащимся.

Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус. В группе сверстников более эффективно отрабатывается самооценка подростка. Он дорожит мнением сверстников, предпочитает их общество.

В этом возрасте создаются неплохие условия для формирования организаторских способностей, деловитости, предприимчивости других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том

числе умения налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять между собой обязанности т.д. Подобные личностные качества могут развиваться практически во всех сферах деятельности, в которые вовлечен подросток и которые могут быть организованы на групповой основе: учение, труд, игра.

Сравнительный анализ оценок выполнения заданий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показал тенденцию к повышению уровня коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста.

Таким образом, эффективное формирование коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста может способствовать педагогическое средство, такое как скрытое управление людьми, была доказана.

Литература:

1. Мамонтова Т. С. Традиции и инновации профильного обучения старшекласников / Т. С. Мамонтова // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. — 2012. — № 6. — С. 74–80.
2. Шарпен Д. В. Возможности формирования познавательной компетентности студентов при обучении математики / Д. В. Шарпен // Альманах современной науки образования. — 2013. — № 10 (77). — С. 180–183.

Критерии эффективности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья

Иванова Любовь Ивановна, кандидат педагогических наук, доктор философии, доцент
Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова (г. Киев, Украина)

Статья посвящена определению критериев эффективности одной из сторон профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры, а именно — к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья. Определено, что таким критерием выступает результативность этого процесса — готовность будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья. Выявлены и охарактеризованы качественные показатели этой готовности, которыми выступают уровни сформированности компонентов, входящих в ее структуру.

Ключевые слова: здоровье, физическая культура, отклонения в состоянии здоровья, ученики с отклонениями в состоянии здоровья, будущие учителя физической культуры, профессиональная подготовка.

Современные реалии жизни показывают, что из года в год наблюдается значительное ухудшение здоровья ученической молодежи и их физической подготовленности, что вызывает потребность в подготовке будущих учителей физической культуры к проведению работы в общеобразовательных учебных заведениях с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

Л. С. Рыбалко указывает на то, что производительность мониторинга качества подготовки зависит в определенной степени от правильно определенной критериальной базы (критериев, показателей, уровней сформированности готовности будущего учителя к профессионально-педагогической самореализации) [6].

С целью определения критериев эффективности подготовки будущих учителей физической культуры к работе

с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья обратимся сначала к определению самого понятия «критерий».

В словарях понятие «критерий» определяется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [3]; мерило соответствующей оценки [3]; как показатель, признак, на основании которого формируется оценка качества объекта, процесса, мерило такой оценки [5].

В. К. Валиева указывает на то, что «под «критерием» в педагогике понимают требования, которым должно удовлетворять явление и какой-либо объект» [2, с. 94].

Г. В. Алферова считает, что «...критерий дает возможность получить наиболее полное представление о качественном и количественном состоянии составляющих компонентов готовности. Критерий представляет собой то,

что должно быть предсказано» [1, с. 28].

А.И. Мищенко предлагает в качестве критериев использовать мотивационную, теоретическую, практическую готовность и креативность [4, с. 211].

Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский и Е.Б. Стародубцева отмечают, что критерий эффективности характеризует уровень эффективности системы, а критерий оптимальности — насколько система близка к оптимальному состоянию [5].

Исходя из этого, критерием эффективности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья является результативность этого процесса, а именно — сформированность готовности будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья. Непосредственно качество этой подготовки определяется уровнями сформированности взаимосвязанных компонентов:

— ценностно-мотивационного (показателями сформированности которого является мотивация к восстановлению и сохранению здоровья школьников и восприятие ее как лично значимой, установки на успех в достижении этой цели);

— когнитивного (полнота знаний: методик работы с учащимися специальных медицинских групп, сущности патологических процессов и болезней, особенностей использования средств, методов и методик в зависимости от конкретного заболевания; методов контроля нагрузок и врачебно-педагогического контроля за эффективностью их воздействия и т. д.);

— организационного (выраженность организационных способностей к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья, умение принимать решения и отвечать за свои поступки, брать на себя роль организатора);

— коммуникационного (способность к толерантному и доброжелательному общению, бесконфликтному ре-

шению проблем в процессе работы по восстановлению и укреплению здоровья учащихся специальных медицинских групп),

— деятельностного — степень владения комплексом умений и навыков:

- проектирования и реализации целей по улучшению состояния здоровья учащихся специальных медицинских групп;

- отбора средств лечебного воздействия, осуществления системного анализа возможностей учеников и, на основе полученных данных, прогнозирования и обеспечения их дальнейшего развития, предусмотрев особенности их формирования в зависимости от индивидуальности ученика;

- умений составлять и реализовывать реабилитационные программы;

- умений обучать учащихся специфическим знаниям и их реализации в повседневной жизни для улучшения самочувствия, здоровья и совершенствования физического развития;

- умений контролировать и определять эффективность применения упражнений общего и специального воздействия и их соотношения в зависимости от индивидуальных особенностей ученика и его состояния в конкретный момент);

— рефлексивного — степень способностей к саморазвитию и самообразованию (адекватная самооценка, стремление к самосовершенствованию и самореализации, способность творческого использования межпредметных связей физической культуры с другими учебными предметами).

Для наглядности, уровни готовности будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья и соответствующие им показатели сформированности ее компонентов можно представить таблицей (табл. 1).

Таблица 1. Уровни сформированности готовности будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья

Название компонентов	Показатели сформированности компонентов готовности
<i>Высокий уровень готовности будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья</i>	
Ценностно-мотивационный	устойчивая мотивация к восстановлению и сохранению здоровья школьников и восприятие ее как лично значимой, установка на успех в достижении этой цели
Когнитивный	основательные знания методик работы с учащимися специальных медицинских групп
Организационный	ярко выраженный комплекс организационных умений и навыков
Коммуникационный	высокоразвитая коммуникационная способность к толерантному и доброжелательному общению, бесконфликтному решению проблем в процессе работы по восстановлению и укреплению здоровья учащихся специальных медицинских групп
Деятельностный	ярко выраженный комплекс умений работы с учащимися, имеющими разные отклонения в состоянии здоровья
Рефлексивный	адекватная самооценка, стремление к самосовершенствованию и самореализации, творческое использование межпредметных связей физической культуры с другими предметами

<i>Средний уровень готовности будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья</i>	
Ценностно-мотивационный	Наличие определенной мотивации к восстановлению и сохранению здоровья школьников и восприятие ее как составляющей будущей профессии
Когнитивный	ограниченные знания современных технологий восстановления и сохранения здоровья учащихся специальных медицинских групп
Организационный	наличие определенных организационных способностей; умение действовать только в стандартных ситуациях
Коммуникационный	достаточно сформированных коммуникационных способностей к толерантному и доброжелательному общению в процессе работы с учащимися специальных медицинских групп
Деятельностный	ограниченные умения проектирования и реализации целей по улучшению состояния здоровья учащихся специальных медицинских групп
Рефлексивный	удовлетворительная адекватность самооценки; ограниченное стремление к самосовершенствованию и самореализации
<i>Низкий уровень готовности будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья</i>	
Ценностно-мотивационный	низкая мотивация к восстановлению и сохранению здоровья школьников и частичное восприятие ее необходимости
Когнитивный	недостаточные знания современных технологий восстановления и сохранения здоровья учащихся специальных медицинских групп
Организационный	недостаточное развитие организационных способностей; недостаточные умения принимать решения и отвечать за свои поступки
Коммуникационный	удовлетворительные коммуникационные способности придерживаться тактичности во время общения в процессе работы с учащимися специальных медицинских групп
Деятельностный	недостаточные умения проектирования и реализации целей по улучшению состояния здоровья учащихся специальных медицинских групп
Рефлексивный	недостаточная адекватность самооценки, отсутствие стремления к самосовершенствованию и самореализации

Таким образом, обосновано, что критерием эффективности подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья является сформированность готовности будущих учителей физической культуры к этой работе. Опреде-

лены ее качественные показатели — уровни готовности будущих учителей физической культуры к работе с учащимися с отклонениями в состоянии здоровья, которые характеризуются степенью сформированности компонентов, входящих в структуру этой готовности.

Литература:

1. Алферова Г. В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Галина Викторовна Алферова. — Волгоград: АГПИ, 1996. — 178 с.
2. Валиева В. К. Формирование готовности студентов педвузов к физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работе в общеобразовательной школе: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. / Валиева Валентина Кузьминична. — Чебоксары, 2006. — 180 с.
3. Большой словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/38789/КРИТЕРИЙ
4. Мищенко А. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: дис.... доктора пед. наук.: 13.00.01 / Мищенко Александр Иванович. — Москва, 1992. — 387 с.
5. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь [Электронный ресурс] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. — М.: ИНФРА-М., 1999. — 479 с. — [2-е изд., испр.]. — Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/18299
6. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя [Электронный ресурс]: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04 / Рибалко Людмила Сергіївна. — Харків, 2008. — Режим доступа: <http://disser.com.ua/content/349878.html>

Труд как фактор социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями

Иванова Наталья Николаевна, старший преподаватель
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В статье рассмотрен спектр социальной реабилитации детей с приобщением к традициям лоскутного шитья, творческого развития личности.

Ключевые слова: труд, реабилитация, включение в общество

Labor as a factor of social rehabilitation of children with special educational needs

N. N. Ivanova
The North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Yakutsk

The article discusses the spectrum of social rehabilitation of children with familiarizing to the traditions of patchwork and creative development of the individual.

Keywords: work, rehabilitation, social inclusion, the development of fine motor skills, perception of beauty.

В современных условиях развития системы специального образования включение детей с особыми образовательными потребностями в трудовую деятельность является одним из главных условий их подготовки к самостоятельной жизни. Труд Э. Сегеном рассматривается как средство физического, умственного и нравственного воспитания, Ж. Демором как средство активизации учебной деятельности.

Видный ученый В. П. Кащенко считал труд средством удовлетворения потребности растущего организма в мышечной деятельности. А. Н. Граборов отмечал, что труд способствует развитию восприятия, мышления и является основным средством коррекции познавательной деятельности, решая основную задачу профессиональной подготовки детей с особыми образовательными потребностями.

Исследования М. С. Певзнер и В. И. Лубовского свидетельствуют о том, что учащиеся вспомогательной школы наиболее успешно овладевают общепрактическими и трудовыми навыками на 7–8 годах обучения [1, с. 27]. По данным исследования И.А. Грошенко нарушение моторики у умственно отсталых учащихся при выполнении работы требует от ребенка ловких действий, и если вначале неточным движениям руки он нередко повреждает изделие, то впоследствии, в процессе, систематической работы, рука приобретает уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими. Всё это способствует к развитию руки для письма, и соответственно к учебной деятельности [2, с. 50]. Определение путей коррекционной работы по трудовому обучению посредством применения лоскутной мозаики для детей с нарушением интеллекта имеет огромное значение.

В специальной (коррекционной) школе VIII вида № 4 г. Якутска. В 2012–2013 учебном году в школе обучаются

182 учащихся, из них 30 учащихся — на надомном обучении. Миссия школы: «Создание для детей с особыми образовательными потребностями оптимальных условий обучения, воспитания, трудовой подготовки с целью успешной социализации и адаптации их в жизни».

Это дети с тяжелыми нарушениями интеллекта, синдромом Дауна, дети с расстройствами аутистического спектра. Данная категория детей испытывает трудности в подборе оттенков цвета, чувства ритма и пространства, чувственное восприятие, связующее звено древнего ремесла с современным народным творчеством, но при умелом корректирующем подходе к учащимся, они могут освоить этот вид деятельности. Ведь шитье из лоскутных разноцветных тканей является одним из древних ремесел у многих народов. Именно ручной способ шитья развивает мелкую моторику деятельности рук, расширяет двигательную траекторию мыслительной деятельности учащихся, осмысление цветовых гамм тканей, быть не только созерцателем, но и творцом большой работы по лоскутной мозаике.

Успехи учащихся радуют родителей, они гордятся работами своих детей на городских выставках декоративно-прикладного искусства. Инновационная модель по шитью из лоскутных тканей заинтересовало специалистов, работающих с особыми детьми. Данная модель актуальна по содержанию, по практической направленности в вопросах воспитания и обучения: она лучший помощник в реализации программы семейной экономики, так как вовлечены все члены семьи в процесс многогранной деятельности; модель способствует творческой деятельности человека и носит динамический характер. Подбирая кусочки тканей по цвету, составляя орнаментальные композиции учащиеся под руководством педагога составляют произведения по теме: «Времена года», «Любимые птички»,

«Наши бабочки». В этих работах чувствуется динамика симметрии, чистота, аккуратность ручного способа шитья. Учащихся школы постоянно принимают участие в традиционных городских выставках декоративно-прикладного искусства «Лоскутная мозаика».

Литература:

1. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития. // Хрестоматия. — М., Издательство МПА, 1995. -48 с.
2. Грошенко И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида. — М.: Издательский центр «Академия», 2002, — 208 с.

Таким образом, эффективность коррекционно — педагогической работы по трудовому обучению с применением лоскутной мозаики способствует социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями в обществе.

Методика преподавания дисциплины «Прикладная механика» в рамках формирующейся формы тотального дистанционного образования

Калашников Георгий Олегович, старший преподаватель;
Скляренко Семен Александрович, кандидат экономических наук, доцент
Московский государственный университет пищевых производств

Реформы системы высшего профессионального образования продолжают набирать обороты. Вопросам анализа практик данных реформ в целом профессорско-преподавательским составом Московского государственного университета пищевых производств (МГУПП) в последние годы посвящено множество работ [1–8]. Одним из пунктов данных реформ является постепенный переход с тотально-очной на частично-дистанционную форму преподнесения материала в рамках образовательного стандарта. В Министерстве образования и науки Российской Федерации уже сегодня жестко формулируют, что дистанционное образование должно составлять не менее 20% от общего объема образовательных программ в учебных планах вузов для технических специальностей, и не менее 30% для специальностей гуманитарного профиля [9]. Описанию проблематики внедрения данного пункта по конкретной технической дисциплине (Прикладная механика) и посвящена данная работа.

Стоит отметить, что в последнее время работы по описанию подобной проблематики выходят в достаточном объеме в научной периодике [10–15].

Курс «Прикладная механика», изучаемый в Московском Государственном Университете Пищевых Производств состоит из трех разделов: теоретической механики, сопротивления материалов, деталей машин и основ конструирования. Данная дисциплина предназначена для студентов немеханического профиля, и является общеинженерной дисциплиной, дающей основные понятия о расчете и конструировании деталей машин и конструкций оборудования пищевых производств.

Курс включает все виды учебной нагрузки: лекции, практические занятия и лабораторные работы. Лекционный

курс знакомит студентов с основными положениями и законами «Механики». Материал излагается в кратком объеме, соответствующем учебной программе, в порядке, прослеживающим взаимосвязь от теоретических положений статики до практического применения формул «Сопротивления материалов» для расчета элементов конструкций и деталей машин. Практические занятия посвящены решению задач расчетно-графических работ. Порядок проведения практических занятий выполняется в последовательности изучения лекционного материала. Решение задач позволяет овладеть основными навыками проектировочных и проверочных расчетов. Лабораторные работы дают представление о механических испытаниях материалов, позволяют ознакомиться с устройством механических передач и редукторов, а также проводить доказательство и проверку формул «Сопротивления материалов» путем сравнения теоретических данных с данными полученными из испытания.

Инновационным подходом является преподавание дисциплины дистанционно, используя информационные технологии и интернет. Дистанционное преподавание дисциплины имеет ряд преимуществ, но и создает дополнительные задачи в работе преподавателя. Обратная связь студента с преподавателем осуществляется на форуме информационного портала дистанционного образования МГУПП. Студенты изучают курс, используя размещенные на сайте методические материалы: конспекты лекций, видео-пособия, вопросы для самопроверки. На сайте размещены подробно изложенные примеры решения задач, и дополнительные вопросы, чаще всего задаваемые преподавателю. В любой момент студент может воспользоваться консультацией, задав вопрос преподавателю на форуме. Контрольные мероприятия осуществ-

ляются в виде тестов. Курс имеет две промежуточные аттестации. После изучения первой и второй части, соответствующими первому и второму семестру изучения дисциплины на очной форме обучения, студенты сдают зачет и экзамен. Изучения курса «Механики» дистанционно

не имеет традиционных временных рамок. Гибкость программы обучения и индивидуальный подход, позволяют студенту самостоятельно строить график занятий, выбирая наиболее оптимальный темп с точки зрения усилий и затрат времени.

Литература:

1. Еделев Д. А., Майорова Н. В. Стратегические противоречия реформ системы образования // Terra Economicus. 2012. Т. 10. 4–3. С. 234–237
2. Майорова Н. В. Управленческие противоречия реформирования системы высшего образования // Экономика и менеджмент систем управления. 2012. № 4.1 (6). с. 132–138
3. Майорова Н. В. Приоритетные принципы управления системой высшего образования // Экономика и менеджмент систем управления. 2012. Т. 6. № 4.2. С. 247–253
4. Майорова Н. В. Направления развития высшей школы: особенности и противоречия // Черные дыры в Российском законодательстве. 2013. № 5. С. 144–145.
5. Майорова Н. В. Формирование новых экономических отношений как основа реформы высшего образования // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2013. № 29. с. 12–18.
6. Майорова Н. В. Новые экономические отношения в системе высшего образования // Вестник Института дружбы народов Кавказа «Теория экономики и управления народным хозяйством». 2013. Т. 2. № 26. с. 12.
7. Денисова О. П. Система мотивации профессорско-преподавательского состава как показатель качества образования в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 2. с. 179–184.
8. Еделев Д. А., Кантере В. М., Матисон В. А., Игнар С. Система подготовки кадров высшей квалификации для пищевой отрасли на основе рамок квалификаций // Пищевая промышленность. 2013. № 1. с. 26–30.
9. Дистанционного образования должно быть больше // URL: <http://academica.ru/novosti/Novosti-obrazovaniya/734310-distancionnogo-obrazovaniya-dolzno-byt-bolshe/>
10. Полоскина З. А. Роль спецкурса «Прикладная механика» в формировании положительной мотивации будущих специалистов // Среднее профессиональное образование. 2008. № 10. с. 16–18.
11. Антифеева Е. Л., Петрова Д. Г. Промежуточный контроль знаний студентов по курсу «Прикладная механика» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 48. с. 131–146.
12. Калашникова Л. Я. Курс «Прикладная механика» как основа изучения технических дисциплин направления «Технологическое образование» // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2010. № 2. с. 44–48.
13. Калашникова Л. Я. Профессиональная подготовка бакалавра технологического образования в курсе «Прикладная механика» // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6. с. 18–22
14. Калашникова Л. Я. Профессионально ориентированная подготовка будущего специалиста в цикле предметных дисциплин // Гуманитарный вектор. Сектор: Педагогика, психология. 2009. № 3. с. 35–40.
15. Калашников Г. О., Складенко С. А. Дисциплина «Сопроотивление материалов» для подготовки специалистов пищевой отрасли в профильных вузах. XXI век // Молодой ученый. 2013. № 8. с. 400–402.

Особенности производственной практики магистров в условиях уровневой системы высшего образования

Киселева Элеонора Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

В статье рассматриваются особенности методики и организации производственной практики магистров педагогического образования. Определены основные методологические подходы к проектированию производственной практики магистров. Выявлены главные отличия практики магистров по сравнению с бакалаврами — индивидуализация и вариативность. Приведены примеры реализации новых подходов к проектированию производственной практики магистров педагогического образования

Ключевые слова: *Производственная практика магистров, уровневое образование, профессиональная компетентность, личностно-ориентированный подход, вариативность, индивидуализация образовательного процесса.*

В процессе профессиональной подготовки специалистов образования в области БЖ значительное место занимает производственная практика. Именно во время прохождения практики магистранты имеют возможность апробации своих сил и возможностей в реальной образовательной среде в соответствии с профессиональной направленностью.

С момента основания факультета безопасности жизнедеятельности успешно разрабатывалась и была реализована система практик студентов — будущих учителей ОБЖ. Структура и содержание учебных практик были направлены на подготовку специалистов с квалификацией «учитель основ безопасности жизнедеятельности средней школы». [1].

Переход на уровневую систему высшего профессионального образования на базе новых Федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) потребовал пересмотра методологических подходов к содержанию и организации практики студентов магистратуры по направлению «Педагогическое образование». Подготовка специалистов на уровне магистратуры несет принципиально новые черты, обусловленные новыми целями и новыми требованиями к результатам высшего профессионального образования.

В новых ФГОС четко обозначена цель вузовского образования — формирование профессиональной компетентности выпускника, которая является основой успешной реализации профессиональных задач в различных видах деятельности в образовательной области «безопасность жизнедеятельности». Сфера профессиональных возможностей выпускника магистратуры значительно расширена — это методическая, педагогическая, научно-исследовательская, проектировочная, управленческая и культурно-просветительская деятельность в учреждениях образования разного уровня и формы [4].

Вот почему возникает противоречие между необходимостью индивидуального проектирования производственной практики магистрантов с одной стороны и тради-

ционными представлениями о педагогической вузовской практике как определенной педагогической деятельности в школе.

Возможность реализации целей высшего профессионального образования в рамках ФГОС третьего поколения потребовала переосмысления концепции производственной практики для студентов и бакалавриата, и магистратуры. Основоположающим методологическими подходами к построению такой концепции представляется компетентностный и личностно-ориентированный подходы.

Значимость использования компетентностного подхода к вопросам проектирования производственной практики в магистратуре отражается в целеполагании такого вида подготовки студентов: содействие становлению общекультурных и профессиональных компетенций магистрантов посредством развития педагогических и методических знаний и умений, сформированных в ходе освоения магистерской программы «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Диплом магистра означает, что студент прошёл углублённую подготовку, включающую не только формирование базовых знаний и умений, но и узкоспециализированное обучение, предполагающее определенную профессиональную деятельность выпускника магистратуры в различных сферах образования в соответствии с личностными интересами и способностями. В Федеральном Государственном Стандарте третьего поколения определены планируемые результаты как общекультурная и профессиональная компетентность. В Стандарте раскрыто содержание профессиональной педагогической компетентности как наличие готовности к эффективной деятельности в различных сферах системы образования.

Таким образом, выпускник магистратуры обладает широким спектром сформированных компетенций [2,3,4]. Задачи и содержание каждого вида практики предполагают формирование и развитие у студентов конкретных профессиональных компетенций, заложенных в требованиях федерального стандарта.

Учебный план магистратуры для всех программ подготовки предполагает два вида производственной практики: педагогическую на первом курсе (6 недель) и научно-исследовательскую на втором (6 недель).

Основное отличие производственной практики магистров заключается в высокой *вариативности* и *индивидуализации* программы практики.

В зависимости от индивидуальных научных интересов и проблематики научного исследования магистранты могут проходить практику в образовательных учреждениях различного типа и уровня:

— в общеобразовательных и профессиональных средних учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях, колледжах, училищах);

— в высших учебных заведениях;

— в учреждениях дополнительного образования (в Домах творчества юных, в подростковых клубах, в досуговых центрах, в центрах социальной реабилитации и т. д.);

— в средних военных учебных заведениях (Кадетские корпуса, Суворовское училище)

— в научных организациях и научно-методических центрах.

В течение прохождения практики магистранты работают по индивидуальному плану.

Каждый магистрант вместе с руководителем составляет индивидуальный план прохождения практики на основе требований и заданий, представленных в программе практики. Причем, включение инвариантных заданий является обязательным. Кроме того из списка вариативных заданий студент выбирает те, которые можно выполнить в конкретных условиях прохождения практики. На установочной конференции магистранты знакомятся с тре-

бованиями к производственной практике, с формами отчетной документации. Каждый магистрант получает методическое пособие, в котором кроме задач и содержания каждого вида практики представлены отчетные и контрольные формы, технологические карты, которые заполняются практикантом [2].

Содержание и задачи педагогической практики магистров, отвечая требованиям уровневой подготовки, направлены, прежде всего, на развитие аналитической, диагностической и методической компетенций.

Педагогическая практика готовит студентов для работы в учебных заведениях различных типов и уровней, в том числе в высших учебных заведениях и учреждениях дополнительного образования. Магистр педагогического образования способен осуществлять не только преподавательскую деятельность, но и вести методическую, проектировочную и исследовательскую работу, уметь диагностировать качество учебного процесса. Важное место в педагогической практике занимает подготовка магистров к культурно-просветительской работе. Педагогическая практика направлена на развитие профессионально-значимых качеств личности магистранта, повышение мотивации к педагогической деятельности.

Научно-исследовательская практика — это специфическая форма обучения в магистратуре, важный компонент подготовки магистров. Основной целью научно-исследовательской практики у магистрантов становится развитие готовности к научно-исследовательской деятельности. Место прохождения практики определяется индивидуально в конкретных учреждениях в соответствии с программой магистерской подготовки. Так, в 2012–2013 годах наши магистранты проходили научно-

Таблица 1. Компетенции, формируемые у магистрантов в период производственной практики

<ul style="list-style-type: none"> — способность применять современные методики и технологии организации образовательного процесса на различных ступенях обучения в различных образовательных учреждениях (ПК-1); — готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2); — способность формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3); — способность руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-4); — способность анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5); — готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях (ПК-8); — готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области (ПК-9); — готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14); — способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта (ПК-15); — готовность проектировать новое учебное содержание, технологии и методики обучения (ПК-16)

исследовательскую практику в Суворовском военном училище, в лабораториях института Почвоведения, в Академии Постдипломного образования, в подростковом клубе, в общеобразовательных и специализированных школах.

По результатам практики магистрантом подготавливается научная статья с учетом специфики исследования. Все магистры выступают на студенческой научной конференции с докладами и сообщениями.

Многолетняя работа по проектированию и проведению практики, позволяет сделать вывод, что новые цели нашли свое отражение в структуре и содержании практики магистров. Производственная магистерская практика как особая форма практической подготовки, направленная на становление профессиональной компетентности магистра, становится все более личностно-ориентированной, адаптированной к условиям реальной деятельности магистрантов.

Литература:

1. Киселева Э. М., Попова Р. И. Педагогическая практика студентов в реализации готовности к проведению урочной учебно-познавательной деятельности Сборник: Материалы конференции — Урок в современной школе. ЛОИРО, СПб, ноябрь 2010.
2. Киселева Э. М., Попова Р. И., Силакова О. В. Методические рекомендации по организации и проведению практики магистров по программам «Образование в области безопасности жизнедеятельности», «Экологическая безопасность» учебно.-метод. пособие СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011.-39 с.
3. Костецкая Г. А., Киселева Э. М. Проблемы практической подготовки учителей безопасности жизнедеятельности в условиях многоуровневого образования и модернизации образовательных стандартов. Научно-технические ведомости СПбГПУ, № 2 («24»), Серия «Гуманитарные и общественные науки»
4. Соломин В. П., Станкевич П. В. Становление уровня высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности / Формирование образовательных программ в свете стандартов третьего поколения (образовательная область «Безопасность жизнедеятельности»): Материалы XIII научно-практической конференции (23–27 ноября 2009 года, Санкт-Петербург). — СПб.: Изд-во русской христианской гуманитарной академии, 2009. — с. 5–13.
5. www.mon.gov.ru — Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. — Образование. — Новые ФГОС. — ФГОС общего образования.
6. www.edu.ru. — Российское образование. Федеральный портал. — Государственные образовательные стандарты профессионального образования. — ФГОС третьего поколения.

Здоровьесберегающее образование как эффективное средство реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования 2-го поколения

Комиссарова Юлиана Юрьевна, учитель физической культуры;
Ермилова Светлана Борисовна, учитель физической культуры;
Коломов Александр Лукич, учитель физической культуры

ГБОУ средняя общеобразовательная школа № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования 2-го поколения через призму здоровьесбережения, где главным постулатом выступает диагностика и коррекция функционального состояния школьников, способствующая реализации потенциала личности «осознанно выполняет правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды».

Ключевые слова: здоровье, культура здоровья, стандарт, диагностика, коррекция, функциональное состояние, учащийся, школа.

Мировые тенденции глобализации, обуславливающие интенсификацию образования, позиционируют необходимость создания новых образовательных парадигм, соответствующих запросам общества и государства.

Таким образом, школьное образование нуждается не только в пересмотре существующих подходов к учебно-воспитательному процессу, но и в модернизации системы обучения в целом.

Первым шагом к достижению обозначенной цели явилась реформа Российского образования в контексте внедрения федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования (далее ФГОС ООО) 2-го поколения, которые позволяют оценить успешность реализации целей образования по уровню достигнутых результатов при освоении школьниками основных образовательных программ. Стандарты являются важнейшим условием для решения новых задач в системе школьного образования, задавая ценностно-смысловые ориентиры его содержания, направленные на развитие личности учащегося.

Одной из основных личностных характеристик формирующих «портрет выпускника основной школы» является то, что «учащийся осознанно выполняет правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды» [8]. Однако, новая для России образовательная парадигма требует не только значительных ресурсных затрат, но и затрат со стороны так называемого «человеческого потенциала», что в свою очередь обуславливает тенденции снижения его эффективности. Данный факт, по мнению профессора Л.Г. Буйнова обусловлен тем, что «при пролонгированной интенсификации любого вида деятельности истощаются функциональные ресурсы организма, следствием чего является срыв адаптационных механизмов организма человека и в итоге болезнь» [1,3].

Таким образом, для успешной реализации ФГОС ООО 2-го поколения необходимо чтобы образование было здоровьесберегающим, которое, как отмечает Л.И. Сыромятникова «направлено на формирование у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни, любви к окружающему миру» [7]. Здоровьесберегающее образование становится особенно актуальным в преддверии Зимних Олимпийских игр 2014 в Сочи, а в 2019 году наша страна примет в Красноярске зимнюю Универсиаду. Следовательно, государственная политика направлена на возрождение отечественных традиций здорового образа жизни и культуры здоровья нации.

Столь масштабное поле здоровьесберегающей деятельности должно быть поэтапным с наибольшей концентрацией своего потенциала на обучающихся школ, ведь именно они в обозримом будущем будут представлять результат деятельности новой образовательной парадигмы, реализуемой сегодня. В этом контексте стоит обратиться к основным направлениям, подлежащим осуществлению в рамках здоровьесберегающего образования.

Как отмечает профессор Л.Г. Буйнов: «здоровьесбережение есть неотъемлемая часть школьной образовательной практики, следовательно, оно должно реализовываться комплексно, т.е. использованию методик и технологий, направленных на коррекцию того или иного компонента индивидуального здоровья, должна

предшествовать диагностика функционального состояния организма» [2]. Данная цитата находит свое подтверждение в трудах Л.А. Сорокиной, где автор подчеркивает, что «диагностика и коррекция функционального состояния субъектов образовательного процесса на сегодняшний день остается как одним из самых актуальных, так одним из самых трудно реализуемых направлений» [4]. Проведя анализ трудов Л.А. Сорокиной можно констатировать, что автор предлагает проводить диагностику и коррекцию функционального состояния школьников на основе комплексного использования методов, что на наш взгляд в условиях современной школы является актуальным.

Так, функциональное состояние, к примеру, пятиклассников, Л.А. Сорокиной рекомендовано диагностировать с использованием 4 основных показателей: антропометрия, нейродинамика, функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и оценка питания. Исследование проводится с использованием комплекса адаптированных методик самими учащимися под контролем педагога, что облегчает трудоемкость процесса, а также позволяет формировать ценностное отношение к своему здоровью по средствам специфического психоэмоционального восприятия школьником процесса снятия показателей и их обработки. Полученные результаты позволяют школьнику установить свой тип здоровья по средствам использования балльно-рейтинговой системы: дисгармоничный низкий, компенсированный низкий, гармоничный, компенсированный высокий или дисгармоничный высокий. При самостоятельной диагностике определенного типа здоровья у школьника формируется устойчивая мотивация на ведение здорового образа жизни, а также целевые установки сохранения существующей на момент исследования гармонии [4].

Коррекцию функционального состояния Л.А. Соркина также предлагает проводить комплексно, с использованием трех групп методов: психоэмоциональных, дидактических и психофизиологических.

Первая группа методов: психоэмоциональные методы коррекции функционального состояния — это система психологических и педагогических воздействий, целью которых является эмоциональный настрой школьника на учебную деятельность, предупреждение и преодоление негативного отношения к учебе, обусловленного внутренней спецификой психоэмоционального состояния учащегося. Наиболее эффективными в образовательном процессе являются: арт-терапия; музыкотерапия; аутогенная тренировка; ролевая игра; психогимнастика [5].

Вторая группа методов: дидактические методы коррекции функционального состояния — это педагогическое воздействие на школьника средствами обучения, активизирующими его познавательную деятельность с целью побуждения ученика к энергичному, целенаправленному учению. Наиболее эффективными в образовательном процессе являются: рассказ, иллюстрация, де-

монстрация, просмотр фильмов; постановка вопросов, сравнительный анализ, моделирование, описание, проектирование; проблемное изложение; мозговой штурм; учебная дискуссия, доказательство; наблюдение, исследование, лабораторная работа, экскурсия, эксперимент [5].

Третья группа методов: психофизиологические методы коррекции функционального состояния — это система психологических и физиологических воздействий, целью которых является коррекция функционального состояния организма школьника. Наиболее эффективными в образовательном процессе являются: воздействие на биологически активные точки, самомассаж области головы и шеи, дыхательные упражнения, релаксационно-лечебные упражнения, сочетания методов [6].

Диагностика и коррекция функционального состояния школьников является основой здоровьесберегающего об-

разования, так как реализация физиологических потребностей первостепенна для любого живого организма в соответствие с пирамидой потребностей А. Маслоу. Подход к здоровьесбережению как к эффективному средству реализации ФГОС ООО 2-го поколения основан на тесной взаимосвязи заложенных в стандарте планируемых результатов обучения, как с методиками подачи учебного материала, так и с методами, позволяющими сделать этот процесс более эффективным и безопасным. В совокупности позиционируемые методики будут способствовать формированию ценностей здоровьесбережения, целевых установок сохранение и приумножения соматического и психического здоровья, ценностно-смысловых ориентиров культуры здоровья, иными словами способствовать эффективному и безопасному процессу реализации ФГОС ООО 2-го поколения на благо учащегося и его Родины.

Литература:

1. Буйнов Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе [Текст] Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. № 4. с. 16–17.
2. Буйнов Л. Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, М. В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования № 4, Пенза, 2012 — стр. 242.
3. Буйнов Л. Г. Статокинетическая устойчивость и подходы к ее фармакологической коррекции [Текст]: / Л. Г. Буйнов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии, Санкт-Петербург, 2002 год, том 1, № 2, стр. 27–50.
4. Сорокина Л. А. Методы активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» как средство формирования планируемых результатов обучения [Текст]: / Л. А. Сорокина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2–6. с. 1344–1347.
5. Сорокина Л. А. Активизация познавательной деятельности обучающихся как средство формирования метапредметных результатов при изучении курса естествознание [Текст] / Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2013. № 12. с. 522–524.
6. Сорокина Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «естествознание» (5 класс) [Текст]: / Л. А. Сорокина // История и педагогика естествознания. 2013. № 1. с. 29–30.
7. Сыромятникова Л. И. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования [Текст] / А. А. Борисов, Л. И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. 2012. № 6. с. 375–377.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897] / [Текст] — М., 2010—67 с.

Реализация требований ФГОС СПО нового поколения к профессиональной подготовке студентов музыкального колледжа в аспекте компетентностного подхода

Крылова Юлия Сергеевна, аспирант
Петрозаводский государственный университет

Развитие образования в России в XXI веке тесно связано с модернизацией его содержания и реформированием сложившейся системы профессионального обучения. Интеграция Болонской модели в российскую

образовательную среду внесла коррективы в структуру и содержание этой системы и определила подходы к организации учебно-воспитательного процесса при подготовке специалистов в учреждениях среднего и высшего про-

фессионального образования, в том числе в сфере культуры и искусства. Двухуровневая образовательная модель, предполагающая обучение бакалавров и магистров в консерватории, представляет серьезную конкуренцию сложившейся трехступенчатой системе художественного образования в России: школа искусств — училище (колледж) — консерватория.

В этих условиях качество обучения студентов в среднем звене (музыкальном училище или колледже), позволяющее в дальнейшем достаточно широко применять знания, умения и навыки, полученные в образовательном учреждении, успешно осуществлять профессиональную деятельность и стремиться к саморазвитию и самореализации, становится приоритетной целью образовательного процесса.

Документом, отражающим тенденцию современного образования в сфере культуры и искусства, является федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения. Стандарты по специальностям «Теория музыки», «Инструментальное исполнительство (по видам инструментов)», «Вокальное искусство», «Сольное и хоровое народное пение», «Хоровое дирижирование», «Музыкальное искусство эстрады (по видам)», введенные в практику в 2010 году, диктуют основные подходы к формированию структуры и содержания программ по учебным дисциплинам и образовательным модулям и определяют контент всего учебно-воспитательного процесса в музыкальном училище или колледже.

Одним из основных подходов к подготовке студентов, декларируемый в образовательных программах стандартов нового поколения, становится компетентностный подход, который предполагает формирование компетенций у обучающихся для успешного осуществления ими профессиональной деятельности. По окончании среднего специального учебного заведения выпускники получают следующие квалификации: дирижер хора, преподаватель, артист, руководитель эстрадного коллектива, специалист звукооператорского мастерства, организатор музыкально-просветительской деятельности. В соответствии с получаемой квалификацией в разрезе специальностей область профессиональной деятельности выпускников учебного заведения связана с работой в учреждениях дополнительного образования детей, концертных организациях, руководством различными творческими коллективами.

Таким образом, выпускник училища или колледжа должен обладать как общими компетенциями, позволяющими актуализировать организационно-управленческие, информационные и коммуникативные функции, так и профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности: исполнительской и педагогической. В данном аспекте главная нагрузка ложится на вариативную часть основной профессиональной образовательной программы. Именно вариативная часть «дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием

обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособного выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования» [3, с. 8]. На формирование этих компетенций должна быть направлена содержательная часть образовательных программ.

Важной организационной частью образовательных программ в контексте компетентностного подхода являются основные принципы стандартов нового поколения:

1. Структурирование образовательных программ с целью подготовки универсального специалиста, способного в профессиональной деятельности интегрировать специальные умения в содержание работы конкретного учреждения, независимо от его организационно-правовой формы. В связи с этим основная профессиональная образовательная программа по специальности среднего профессионального образования предусматривает изучение следующих учебных циклов: 1) общего гуманитарного и социально-экономического; 2) профессионального.

Обязательными разделами образовательной программы являются все виды практического обучения студентов, различные формы аттестации обучающихся и выпускников. Согласно требованиям образовательной программы оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется по следующим направлениям: 1) уровень освоения дисциплин, междисциплинарных курсов, видов практик; 2) сформированность компетенций обучающихся [1, с. 33].

В примерных рабочих программах предлагается использовать такие формы контроля успеваемости обучающихся как контрольные работы, устные опросы, письменные работы, тестирование, академические концерты, прослушивания, технические зачеты, исполнение концертных программ и другие. Таким образом, арсенал форм контроля дает возможность творчески подойти к разработке заданий в контексте лично ориентированного и индивидуального подхода к каждому обучающемуся.

Современное образование апеллирует к приоритетам творчества и культуры, которые вносят «новые смыслы в профессиональную подготовку обучающихся и являются доминирующей целью образовательных учреждений. Все больше осознается необходимость в личности нового типа, обладающей не только глубокими профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и сочетающей в себе высокий уровень культуры, образованности, профессиональной компетентности, способность к самореализации и саморазвитию, проявление творческой активности во всех сферах жизнедеятельности» [2, с. 35].

2. Соблюдение принципов создания условий для реализации образовательных программ, которые включают:

— выполнение требований к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса, предъявляемых к каждой образовательной программе;

— обеспечение педагогическими кадрами, имеющими

соответствующие квалификацию и профессиональное образование, опыт работы в организациях или учреждениях сферы искусства, готовых к регулярному повышению своей квалификации и осуществлению инновационной художественно-творческой и методической деятельности. В этом случае роль преподавателя как субъекта образовательного процесса меняется — от позиции транслятора знаний к позиции консультанта, сопровождающего процесс освоения студентом профессиональных дисциплин и модулей.

Таким образом, новое поколение федеральных государственных образовательных стандартов основано на идеологии формирования содержания образования «от результата», а их системообразующим компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности выпускников. Не смотря на то, что в Петрозаводском музыкальном колледже им. К.Э. Раутио образовательные стандарты третьего поколения реализуются с 2011 года, концептуальные направления нового документа до его внедрения составляли основу образовательных программ, творческой работы студентов и преподавателей колледжа. Идеология «от результата» проявляется в таких видах творческой деятельности как:

— Создание музыкальных спектаклей. В 2011 и 2012 годах были созданы мюзиклы «Бременские музыканты» и «Сказ про Федота-стрельца» в рамках реализации образовательной программы по специальности «Сольное и хоровое народное пение». Спектакли создавались с участием преподавателей и студентов колледжа как концертные программы итоговой государственной аттестации и представляли интегрированные культурно — образовательные проекты, для подготовки которых студентам требовались знания теоретических основ актерского мастерства, сценической речи, хореографии, сольного и ансамблевого исполнительства, практические навыки концертных выступлений. Результаты аттестации показали, что использование данной формы творческой деятельности способствует приобретению студентами практического опыта сценических выступлений с сольными и хоровыми номерами и позволяет продемонстрировать умения профессионально и психофизически владеть собой в процессе репетиционной и концертной работы с сольными и ансамблевыми программами; использовать навыки актерского мастерства в работе над сольными и хоровыми произведениями, в концертных выступлениях.

— Подготовка концертных программ студентами всех отделений в рамках исполнительской практики и их презентация в проекте «Студенческая филармония», который ориентирован как на группу детского населения (школьников), так и на группу населения с ограниченными возможностями здоровья (выездная филармония) способствует формированию организаторских навыков и приобретению опыта просветительской деятельности. Такая форма организации исполнительской практики, внедренная в образовательный процесс колледжа осенью 2013 года, вызвала интерес у студентов и потребность

в анализе исполнительского репертуара и изучении новых произведений. По итогам проведения концертов среди студентов было проведено интервьюирование. Они отмечали «особый интерес к творческой деятельности с целью благотворительности», «позитивное отношение слушателей к исполнению музыкальных произведений, специально подготовленных для этих концертных выступлений», «понимание важности музыкального творчества в своей профессиональной деятельности», «осознание пользы, которую может принести музыка окружающим людям».

— Организация новых творческих коллективов по принципам мобильности и эффективного использования человеческих ресурсов (студенты и преподаватели), востребованности среди студентов и общественности. Исполнительская деятельность в составе струнного квартета, ансамбля народных инструментов, молодежного симфонического оркестра активно осуществлялась с привлечением студентов и молодых преподавателей колледжа, что способствовало формированию компетенций коллективного музицирования. Широко применялись в исполнительской практике студентов и преподавателей колледжа международные проекты: «Музыка: обучение с увлечением» (совместно с финскими молодыми музыкантами) и «Россия и Германия: играем вместе» (совместно с музыкантами из государственного молодежного симфонического оркестра земли Саксония).

По итогам реализации проектов среди русских участников было проведено анкетирование на выявление ценностного отношения к творческой исполнительской деятельности. В анкетировании приняли участие 52 студента. Результаты анкетирования приведены в таблице 1.

Анкетирование показало, что 52 (100 %) опрошенных уверены, что совместная исполнительская деятельность является важным фактором формирования коммуникативных навыков общения со сверстниками, а участие в международных проектах приносит внутреннее удовлетворение. 50 (96 %) респондентов считают, что совместное музицирование в составе творческого коллектива положительно влияет на формирование потребности к творческой исполнительской деятельности, 2 (4 %) от общего числа опрошенных не рассматривают данный вид деятельности как значимый для формирования указанной потребности. Обогащение внутреннего духовного мира в связи с музыкальными занятиями связывают 50 (96 %) анкетированных и 2 (4 %) не ставят в прямую зависимость богатство внутреннего «Я» и музыкально-творческую деятельность.

Студентам также предлагалось ответить на вопрос: «В каких видах деятельности они в большей степени проявляют творческие способности?». 33 (63 %) человека ответили, что творческие способности проявляются в большей степени в выступлениях в составе творческих коллективов, 19 (36 %) человек выбрали концертную деятельность как основную для проявления специальных компетенций. Одновременно несколько студентов

Таблица 1. Роль творчества в становлении профессиональной деятельности студентов музыкального колледжа (абс. ч. /%)

Вопрос респондентам	Да	%	Нет	%
Считаете ли Вы, что совместное музицирование в составе творческого коллектива влияет на формирование потребности к творческой исполнительской деятельности?	50	96	2	4
Влияет ли музыкальная деятельность на обогащение Вашего внутреннего духовного мира?	50	96	2	4
Является ли совместная исполнительская деятельность фактором формирования коммуникативных навыков общения со сверстниками?	52	100	-	-
Получили ли Вы удовлетворение от участия в международных проектах?	52	100	-	-

указали и другие формы учебной и внеучебной деятельности, в которых проявляются их творческие способности. Это — студенческие конкурсные работы и практическая часть аудиторных занятий. Так ответили 12 (23%) человек.

На каждом этапе реализации образовательной программы проводится мониторинг качества ее освоения

с позиций, приобретаемых студентами компетенций, и корректируется прогностический аспект содержания образовательного процесса в колледже с целью формирования личностных качеств обучающихся (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к их будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Примерная основная образовательная программа среднего профессионального образования по специальности 073101 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов). — Москва, 2010.
2. Птицына Е. В. Преемственность в эстетическом воспитании студентов педагогического вуза: монография/ Е. В. Птицына, Н. Н. Шевченко. — Петрозаводск: Verso, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073101 Инструментальное исполнительство (по видам инструментов). — Москва, 2010.

Экспериментальная проверка методики формирования готовности будущего учителя технологий к профессиональному саморазвитию

Кужельный Андрей Владимирович, преподаватель
Черниговский национальный педагогический университет имени Т. Г. Шевченко (Украина)

В статье раскрывается суть методики формирования готовности будущего учителя технологий к профессиональному саморазвитию. Анализируется спецкурс для студентов пятого курса «Профессиональное саморазвитие будущего учителя».

Ключевые слова: учитель технологий, профессиональная деятельность, самообразование, самовоспитание, саморазвитие, готовность к саморазвитию.

Масштабность мировых социально-экономических изменений, их сложность, противоречивость обуславливают рост значимости образования. Общество и технологические изменения в современном производстве предъявляют постоянно растущие требования к подготовке инженерно-педагогических кадров и учителей технологий для обеспечения системы образования высокопрофессиональными педагогами с инженерной подго-

товкой. Основным критерием при этом выступает уровень готовности специалиста и качество его подготовки к профессиональной педагогической деятельности, по мнению В. В. Борисова и Д. А. Тхоржевского, характеризуется наличием учебной, воспитательной, методической и исследовательской составляющей. Одной из современных тенденций развития образования, что предопределяет подготовку специалиста, является способность

к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

В процессе получения профессионального образования будущий учитель технологий достигает нового уровня развития самосознания, личностного самоопределения, самопознания, формирует собственную жизненную и профессиональную позицию. Все это вызывает необходимость разработки не только личностной программы самовоспитания и самообразования, но и профессионального саморазвития будущего специалиста. Практика показывает, что специально организованная работа по формированию готовности к самообразованию, самовоспитанию, а следовательно саморазвитие студентов педагогического высшего учебного заведения как правило имеет стихийный характер. Причина — в общепризнанных недостатках вузовского обучения: перегрузке студентов большими объемами учебного материала, недостаточном развитии у них навыков самостоятельной работы, отсутствия навыков самореализации.

По нашему мнению, авторы нормативного курса педагогики недостаточно внимания уделяют вопросам формирования готовности к самообразованию и самовоспитанию, создания определенных психолого-педагогических условий профессионального саморазвития будущих педагогов, разработке технологии организации систематической работы по формированию соответствующих умений и навыков. Недостаточно разработаны вопросы формирования профессионального самосознания и ее составляющих: самопознания, самоактуализации, формирование положительной «Я — концепции», что является необходимым условием формирования собственного мировоззрения, жизненной позиции, непрерывного самообразования и самовоспитания, успешной профессиональной самореализации.

В своем исследовании мы использовали научный опыт и накопленный потенциал в области психологии, педагогики и методики преподавания в ВУЗе. В современных научных исследованиях теоретические вопросы и практические аспекты проблемы самообразования, самовоспитания, а следовательно саморазвития, разносторонне освещены: рассмотрены вопросы формирования познавательных интересов, активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности в процессе познания (Б. Ананьев, Б. Есипов, И. Лернер, Г. Махмутов, Г. Пидкасистый и др.); исследованы исторические и социальные аспекты самообразования (А. Айзенберг, Б. Райский, Г. Скаткин и др.); определены сущность, функции, особенности самообразования и самовоспитания, их место в профессиональной деятельности (А. Громцева, Н. Кузьмина, Т. Максимова, И. Наумченко и др.); исследованы пути и средства формирования потребности в саморазвитии (Т. Климова, И. Редьковец и др.); раскрыты вопросы психологической подготовки студентов к самосовершенствованию (Г. Закиров, А. Мельничук). Проблема формирования готовности к саморазвитию и самосовер-

шенствованию исследовали Г. Коджаспирова, Н. Иванова, И. Наумченко, Б. Райский, Т. Шестакова.

Процесс формирования готовности будущих учителей технологий к самообразовательной и самовоспитательной деятельности, а следовательно и к саморазвитию, достаточно сложный и длительный. В нашем исследовании мы не ограничиваемся изучением возможностей только педагогических дисциплин, экспериментальное исследование проводилось на специальных предметах в сочетании с педагогической практикой студентов.

В ходе исследования нами была разработана профессионально-ориентированная технология формирования готовности к профессиональному саморазвитию будущего учителя технологий. Она состоит из нескольких этапов: диагностика уровней готовности к профессиональному саморазвитию на младших курсах; организация самостоятельной работы, итоговая диагностика готовности к профессиональному саморазвитию, получение заданий для педагогической практики; проведение спецкурса «Профессиональное саморазвитие будущего учителя».

При этом мы учитывали, что все компоненты развиваются интегрировано, системно и в комплексе.

Конкретизируя гипотезу, мы предположили, что при целостном подходе к формированию готовности студентов к профессиональному саморазвитию интенсивность формирования отдельных компонентов не будет одинаковой. По нашему мнению, важно на начальном этапе обучения, вызвать у студентов интерес к самообразованию, самовоспитанию и самосовершенствованию вообще, а это в свою очередь должно стимулировать процесс профессионального саморазвития на следующих этапах обучения и даже после его завершения. Очевидным является тот факт, что интерес к определенному виду деятельности может возникнуть только в процессе деятельности. Следовательно, необходимо было организовать эту деятельность таким образом, чтобы все компоненты готовности получили толчок к развитию при обязательном доминировании мотивационного компонента.

На формирующем этапе экспериментального исследования мы выдвигали перед собой следующие задачи:

— формирование положительного отношения студентов к самообразованию, устойчивых познавательных мотивов, профессиональных интересов, осознание общественной значимости профессии, чувство долга, ответственности, дисциплинированности (мотивационный компонент);

— ознакомление студентов с новейшими научными положениями в области профессионального саморазвития и самосовершенствования, знакомство с терминологией, формирование представления про основные принципы и методы самообразовательной и самовоспитательной деятельности (содержательный компонент);

— формирование морально-волевых качеств личности студента, необходимых для профессиональной подготовки и профессионального саморазвития в частности (морально-волевой компонент);

— формирование и развитие умений работать над собой, планировать время и собственную работу, осуществлять информационный поиск, работу с банком компьютерной информации (организационный компонент);

— формирование умений и навыков самостоятельной работы: самостоятельности мышления, креативности, способности к анализу, синтезу, обобщению, наблюдательности (операционный компонент).

Поскольку развитие личности происходит, прежде всего, через усвоение содержания будущей деятельности, то в экспериментальной части нашей работы предполагалось дополнение программ теоретических курсов психолого-педагогических дисциплин основами технологии профессионального саморазвития. Большие возможности подготовки будущих учителей технологий к самосовершенствованию открываются в курсе преподавания таких дисциплин как «Педагогика» и «Вступление к педагогической профессии».

В теоретической части экспериментальной работы внимание студентов было сосредоточено на особенностях основных понятий: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, самопознание, самосознание, самоорганизация, самоконтроль. Представление про эти элементы готовности к самосовершенствованию и собственно элементы готовности к профессиональному саморазвитию развивались и осознавались студентами постепенно в ходе проведения практических занятий, позже трансформировавшись в собственную готовность к профессиональному саморазвитию будущих учителей технологий.

Обновив содержание лекционного материала, мы предложили для изучения темы, связанные с образовательной и самовоспитательной деятельностью, саморазвитием личности педагога. Для проведения формирующего эксперимента были диагностированы способности студентов к самоменеджменту, управления собой. Для диагностики способности студентов к самоменеджменту на семинаре по теме «Профессиональные и личностные качества учителя. Педагогические способности» студентам предлагался тест, результаты прохождения которого позволили установить уровень развития этих способностей будущих учителей технологий. Если во время первого диагностического среза ни один студент не смог дать четкое и полное определение таким понятиям как самовоспитание, самопознание, саморегуляция, то после проведения практических занятий почти половина студентов дали четкое и полное определение этим понятиям.

После проведения цикла семинаров, посвященных формированию мотивационного, морально-волевого и организационного компонентов профессионального саморазвития, мы сосредоточили внимание студентов на проблемах формирования самообразовательных умений и навыков. Обсуждение этих проблем происходило на практических занятиях. Дискуссия носила живой и непринужденный характер, поскольку студенты, ориентируясь

в учебном материале, чувствовали себя уверенно и раскованно, свободно выражали свое мнение. На одном из лекционных занятий, что предшествовало циклу практических занятий, посвященных самообразованию, студентам была предложена анкета с вопросами, которые касались принципов, методов и правил самовоспитания и самообразования. Подобная анкета была также предложена студентам после завершения цикла практических занятий, в ходе которых студенты познакомились и довольно подробно изучили правила и принципы саморазвития личности, формирование умений управлять собственным поведением, правильно организовывать свой рабочий день. Анализ анкетных данных показал, что студенты хорошо ориентируются в вопросах самовоспитания, самообразования, профессионального саморазвития.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что после проведенной экспериментальной работы студенты перечисляют, четко и полно определяют и характеризуют основные методы и приемы самопознания, описывают приемы саморегуляции, уверенно высказывают собственное мнение по проблемам саморегуляции, делятся собственным опытом, методами и приемами педагогического самовоспитания и самообразования, успехами и неудачами на пути профессионального саморазвития.

Все это обуславливает внесение серьезных коррективов в процесс подготовки учителя технологий, которые позволяют уделять должное внимание формированию готовности к профессиональному саморазвитию студентов технологических факультетов педагогических высших учебных заведений. Для решения этой проблемы нами была разработана и внедрена в учебный процесс технологического факультета программа спецкурса «Профессиональное саморазвитие учителя технологий».

Программа составлена с учетом государственного образовательного стандарта по специальности «Технологическое образование» и направлена на изучение студентами пятого курса основ профессионального саморазвития учителя как компонента профессиональной подготовки.

Цель спецкурса состоит в том, чтобы проверить способность студентов к самообразованию и самовоспитанию, создать положительную мотивацию профессионального саморазвития на протяжении всей жизни, сформировать и развить умения саморегуляции, самоменеджмента и самоконтроля, научить составлять индивидуальную программу профессионального самосовершенствования.

Задачами спецкурса являются:

1. Раскрыть общечеловеческую ценность и универсальный характер принципов и правил саморазвития личности, необходимость самообразования и самовоспитания для личностного и профессионального роста.
2. Рассмотреть историю развития этого явления в мировой практике и на территории Украины.
3. Научить составлять собственный план и программу самообразования и самовоспитания, ознакомить с техно-

логией обучения школьников составления подобных программ.

4. Сформировать необходимые знания о культуре чтения и скорочтения.

5. Познакомить студентов с программами самосовершенствования выдающихся ученых, писателей и педагогов.

6. Сформировать навыки и умения, которые составляют технологию осуществления самообразовательной и самовоспитательной деятельности как в коллективе, так и индивидуально.

Спецкурс может проводиться в рамках курса педагогики на пятом курсе после освоения студентами основных понятий педагогических теорий, систем, технологий, а также на определенном уровне сформированных знаний о воспитании и образовании, самосовершенствовании, самопознании, саморазвитии, саморегуляции. Определенный уровень осведомленности будущих учителей технологий с этими вопросами является необходимым для более полного осознания необходимости самообразовательной и самовоспитательной деятельности в профессиональном росте во время обучения и профессиональной жизни после его завершения. В ходе проведения семинарских занятий использовались активные формы и методы работы со студентами: семинар-диспут, семинар-дискуссия, ролевая игра, блиц-турнир.

Для самостоятельной работы предлагается выполнение студентами таких видов учебных заданий:

1. Определение «стратегической задачи».
2. Коллективное или индивидуальное планирование этапов выполнения «стратегической задачи».
3. Самостоятельное изучение и реферирование литературных источников.
4. Оценка и анализ прочитанного материала в виде мини-сочинений, мини-отчетов.
5. Взаимоконтроль, самоконтроль и самооценка полученных знаний.
6. Самостоятельная подготовка и проведение различных видов семинарских занятий.

Приведем перечень основных тем спецкурса «Профессиональное саморазвитие учителя технологий»:

1. Понятие самообразования и самовоспитания. Саморазвитие в системе профессиональной подготовки. Самообразование в общей системе непрерывного образования в Украине.
2. История развития проблемы профессионального саморазвития в нашей стране.
3. Сущность самообразования и самовоспитания будущего учителя. Принципы профессионального самосовершенствования.
4. Структура готовности к самообразовательной и самовоспитательной деятельности.
5. Диагностика способностей к самообразованию и самовоспитанию, саморазвитию личности.
6. Пути поиска информации. Культура чтения и ско-

рочтения. Информационно-коммуникационные технологии как средство профессионального самосовершенствования.

7. Самообразование и самовоспитание в жизни выдающихся ученых и общественных деятелей. Пути профессионального саморазвития выдающихся педагогов.

В предлагаемой программе предусмотрены: 1) отбор содержания учебного спецкурса согласно общих целей обучения; 2) определение цели преподавания спецкурса и конкретных целей изучения каждого элемента учебного спецкурса; 3) соотношение времени на изучение тем спецкурса с общим объемом материала; 4) оптимальное и логическая последовательность изучения тем спецкурса; 5) методы контроля и оценки знаний учащихся, адекватные цели спецкурса; 6) составление рекомендаций, самовоспитательных и самообразовательных методик.

Одним из необходимых этапов нашей экспериментальной работы стала педагогическая практика. Анализ анкет, личных программ самовоспитания и самообразования, отчетов и сочинений студентов показывает, что уровень знаний и умений студентов по самообразовательной и самовоспитательной деятельности в процессе педагогической практики значительно вырос. Студенты овладели методикой самопознания, самоменеджмента, саморегуляции. Итак, под воздействием целенаправленной педагогической деятельности по формированию готовности к профессиональному саморазвитию будущего учителя на основе разработанной технологии формирования исследуемого вида готовности удалось обеспечить переход многих студентов с низкого уровня готовности к саморазвитию на средний и высокий, что в значительной мере способствует повышению эффективности процесса профессиональной подготовки будущего учителя в ВУЗе.

Таким образом, в ходе исследования подтверждена выдвинутая гипотеза. Результаты исследования дают основания утверждать, что уровень готовности будущего учителя технологий к педагогической деятельности вообще и профессиональному саморазвитию в частности может быть выше при выполнении следующих условий:

- формировании у студентов мотивационной сферы профессионального становления в качестве одного из компонентов профессионального самосознания; осознании будущими педагогами содержания и ценности саморазвития в процессе формирования устойчивых морально-волевых качеств (компонент самообразования и самовоспитания);
- разработке новых технологий самостоятельной работы и активном внедрении их в учебно-воспитательный процесс;
- систематическом применении активных методов обучения;
- формировании умений студентов планировать собственную самообразовательную и самовоспитательную деятельность и осуществлять самоконтроль.

Литература:

1. Євтух М. Б. Педагогічна діяльність / М. Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 640–641.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания учителя / С. Б. Елканов. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.
3. Климова Т. Е. Подготовка будущего учителя к профессионально-творческой самообразовательной деятельности: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Климова Татьяна Егоровна — Челябинск. 1995. — 200 с.
4. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. — М.: Б. и., 1994. — 342 с.
5. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти / А. В. Кужельний // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / [гол. ред. Носко М. О.]. — Чернігів: ЧНПУ, 2013. — Випуск 108. — Серія: Педагогічні науки. — Т. 2. — С. 151–153.
6. Сидоренко В. К. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. — 2004. — № 2. — С. 41–44.

Методика формування у курсантів (слухачів)

вищих військових навчальних закладів англійськомовної компетентності в читанні

Лагодинский Александр Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент
Войнно-дипломатическая академия (г. Киев, Украина)

В статье представлены методы, приемы и упражнения для обучения курсантов (слушателей) высших военных учебных заведений англоязычного чтения с учетом особенностей их будущей служебной деятельности.

Ключевые слова: методика; англоязычная компетентность в чтении; курсанты (слушатели); высшие военные учебные заведения.

Выполнение задач вооруженными силами Украины на современном этапе тесно связано с их взаимодействием с вооруженными силами других государств. Украинские военнослужащие активно участвуют в миротворческих операциях в кризисных регионах мира, работе многонациональных штабов, других видах международного военного и военно-технического сотрудничества. Для этого им нужно владеть английским языком на профессиональном уровне, что является залогом эффективного выполнения служебных задач.

Очевидно, что обеспечение такого уровня возможно только в условиях совершенствования военного образования и непосредственно — англоязычной подготовки курсантов (слушателей) высших военных учебных заведений (ВВУЗ). Оно должно касаться методики преподавания всех видов англоязычной речевой деятельности (РД). При этом особое значение имеет методика формирования англоязычной компетентности в чтении (АКЧ), ведь чтение является основным и наиболее доступным средством получения и обмена информацией в современном информационном обществе.

АКЧ рассматривается нами как вид рецептивной РД в рамках современной отечественной [1–3] и зарубежной [6, с. 357–388; 7, с. 123–132; 8, с. 181–232; 10; 11] методики иноязычной подготовки. В проанализиро-

ванных научных трудах достаточно обстоятельно исследовано характер чтения как вида РД и методику формирования АКЧ в различных типах языковых и неязыковых высших учебных заведениях. Однако, методика обучения англоязычного чтения курсантов (слушателей) ВВУЗ не нашла должного отражения. Как известно, военная служба — это особый вид государственной службы, которая происходит не только в обычных (повседневных) условиях, но и в сложных (часто экстремальных) условиях, иноязычной среды. Эти условия характеризуются постоянной угрозой использованием оружия со стороны противника, наличием больших потоков информации (часто из различных источников, отсутствием определенных данных и т. п.), а также дефицитом времени для ее обработки и принятия решения. Кроме того, чтение текстов предполагает знание специальной военной и военно-технической лексики. Иными словами, обучение англоязычному чтению будущих военных специалистов должно быть направлено на учет этих особенностей, что и обуславливает необходимость разработки методики формирования АКЧ курсантов (слушателей) ВВУЗ.

Под методикой мы понимаем систему методов, приемов и упражнений (учебных заданий), которые применяются педагогами на определенных этапах и в определенной последовательности для формирования у будущих

военных специалистов способности и готовности зрительно воспринимать, понимать и обрабатывать англоязычную информацию в письменном и электронном виде в обычных и неблагоприятных (стрессовых) условиях военной службы.

Формирование этой компетентности происходит в течение всей подготовки в ВВУЗ. Она рассматривается нами как комплексная речемыслительная деятельность курсантов (слушателей), которая имеет такие особенности:

— протекает в тесной функциональной связи со всеми другими видами РД, что проявляется в выполнении упражнений и заданий и свидетельствует о ее интерактивном характере;

— единицей отбора для обучения англоязычного чтения выступает учебный текст, то есть аутентичный текст, в печатном или электронном виде с присущими ему лексическими, грамматическими и стилистическими характеристиками, обеспечивающий достижение учебных целей, а, вместе с тем, и способствующий выполнению профессиональных задач;

— происходит в состоянии повышенного эмоционального напряжения военных специалистов, вызванного постоянной угрозой их жизни и здоровью.

С их учетом этих особенностей для формирования АКЧ предусмотрено применение следующих методов:

— *развития подготовительных умений чтения.* Он включает в себя систему оптимальных приемов развития у курсантов (слушателей) способности и готовности противодействовать лексическим, грамматическим и фонетическим трудностям, а также обеспечивает эффективное зрительное восприятие и понимание содержания письменного сообщения в обычных и неблагоприятных (стрессовых) условиях англоязычной среды;

— *развития умений смысловой обработки текста.* Он предусматривает приемы по развитию способности и готовности зрительно воспринимать, понимать и обрабатывать основной смысл (в том числе скрытый (имплицитный) и подробности письменных текстов на английском языке, в виде фактической и абстрактной логично изложенной информации на уровне отдельных предложений (абзацев) и развернутого дискурса в обычных и неблагоприятных (стрессовых) условиях англоязычной среды.

Применение этих методов соотносится с общеизвестной схемой формирования иноязычных речевых навыков, предложенной С.П. Шатиловым, которая включает в себя следующие этапы:

1) ориентировочно-подготовительный, цель которого заключается в ознакомлении с новым языковым явлением и выполнении первичных речевых или речевых действий с этим явлением;

2) стереотипно-ситуативный, который предусматривает автоматизацию речевого действия путем многократного использования в однотипных ситуациях без существенного варьирования, что позволяет с помощью

коррекции достичь относительной правильности и стабильности ее выполнения;

3) варьирующе-ситуативный, который обеспечивает дальнейшую автоматизацию речевого действия, но при варьировании условий ее осуществления [4, с. 28–29].

Исходя из этого, рекомендуется применение обоих методов параллельно. Так, *метод развития подготовительных умений чтения* имеет целью облегчить зрительное восприятие, понимание и обработку текстов путем предварительного введения лексики и грамматики, которая выделяется из учебного текста, а также догадки о теме и содержании письменного сообщения. В основу метода положен сознательный, активный (индуктивный) подход, при котором курсанты (слушатели) на основе текста самостоятельно под контролем преподавателя выделяют из него лексические и грамматические единицы, запоминают и используют их в других видах РД [7, с. 81–82]. Именно такой подход формирует готовность слушателей к самостоятельному усвоению чтения с целью выполнения профессиональных задач. Этот метод включает в себя соответствующие приемы, которые обеспечиваются упражнениями. Рассмотрим их более подробно.

Прием развития лексико-фонетических навыков представляет собой совокупность определенных операций, направленных на развитие у курсантов (слушателей) навыков активного узнавания, семантизации и усвоения базовой лексики письменного сообщения, включая ее звуково-графико-моторный образ, а также актуализацию уже усвоенной лексики с целью снятия лексических трудностей в ее понимании.

Реализация этого приема происходит на основе научного обоснования важности усвоения лексики, что является ключевым для успешного чтения [5, с. 15–147; 6, с. 357–388; 7, с. 2; 9, с. 153–180] с учетом того, что это длительный процесс, который занимает всю жизнь. Данный прием обеспечивает не просто усвоение лексических единиц, но и их произношения, написания, правильного употребления в контексте, что неоднократно подчеркивают I. Nation [9, с. 32] и D. Brown [6, с. 153–158]. Важно отметить, что, учитывая входной уровень владения английским языком для подготовки в ВВУЗ, фонетические навыки отдельно не отрабатываются. Они лишь актуализируются в упражнениях, обеспечивающих ввод и закрепление новой лексики. Эти упражнения отрабатывают отдельные навыки.

Так, *навык запоминания готового значения базовой лексики письменного сообщения*, а также самостоятельного поиска ее значения отрабатывается с помощью упражнения в котором курсанты (слушатели) должны прочитать представленные слова и выражения, самостоятельно догадаться об их значении и обсудить это с другими обучаемыми. После этого рекомендуется повторить слова и выражения за преподавателем и запомнить их значение, или же найти его в словаре (справочнике, сети Интернет) и составить с ними собственные предложения.

Развитие навыка выделения в письменном сообщении незнакомой лексики и определения ее значения из контекста и вне его предполагает упражнение, в котором курсанты (слушатели) должны просмотреть предложенный текст, подчеркнуть незнакомые слова и выражения (прочитать подчеркнутые (выделенные) слова и выражения) и догадаться об их значении.

Обработка упражнения, которое предусматривает развитие *навыка выделения в письменном сообщении незнакомой лексики и определения ее значения по синонимам* предусматривает, что курсанты (слушатели) просматривают предложенный текст и лексику к нему. Затем они должны найти в тексте слова и выражения синонимичные к тем, которые представлены в конце текста.

Развитие *навыка выделения и запоминания значения незнакомой лексики среди предложенных вариантов* реализуется в упражнении, выполнение которого предполагает чтение предложений из текста, подчеркнутых слов и выражений, представленных вариантов их объяснений (определений), а также выбор правильного варианта ответа.

Упражнение, направленное на развитие *навыка нахождения и запоминания соответствий (синонимов) лексическим единицам из предложенных вариантов* предусматривает, что курсанты (слушатели) читают слова и выражения, которые подаются в двух колонках и пытаются найти соответствия между ними.

Чрезвычайно важным является привлечение к усвоению новой лексики всех органов чувств. Это эффективно реализуется через развитие *навыка выделения и запоминания значения лексических единиц путем установления логических связей и ассоциаций с графическими изображениями (иллюстрациями) или имитацией определенных действий (предметов)*. Упражнение на развитие этого навыка предусматривает такие действия курсантов (слушателей): чтение слов и выражений из текста; просмотр картинок (фотографий) или действий преподавателя (других обучаемых), установление ассоциаций между ними и словами и выражениями.

Достаточно эффективным является упражнение, направленное на развитие *навыка нахождения и запоминания значения лексических единиц среди предложенных на основе отсутствующей информации*. Выполнение его предусматривает заполнение пропусков в тексте для чтения словами и выражениями, о значении которых догадываются курсанты (слушатели).

Упражнение на развитие *навыка нахождения и запоминания значения лексических единиц на основе вопросов, которые раскрывают их смысл* предусматривает, что курсанты (слушатели) должны ответить на вопросы к словам и выражениям, позволяющие раскрыть их значение.

Развитие *навыка нахождения и запоминания значения лексических единиц по определениям (объяснениям) в виде противопоставления или сравнения* предусматривает, что курсанты (слушатели) должны до-

гадаться о значении слов и выражений, которые объясняет преподаватель в виде противопоставления (сравнения) их с известными.

Упражнение на развитие *навыка нахождения и запоминания значения лексических единиц по определениям (объяснениям)* целесообразно подавать в виде решения курсантами (слушателями) кроссворда, составленного из слов и выражений, взятых из текста. Желательно его выполнять в составе двух групп (пар) в виде соревнования, что стимулирует курсантов (слушателей) к более активному запоминанию лексики.

Все новые слова и выражения обучаемые должны обязательно проговаривать вслух. Значения лексических единиц должны обсуждаться с преподавателем или в составе группы, а также репродуцироваться обучаемыми в собственных предложениях (текстах).

Кроме отработки *лексико-фонетических навыков*, важным является прием развития *грамматических навыков*. Он представляет собой совокупность определенных операций, направленных на развитие у обучаемых навыков актуализации, определения и различения базовых грамматических явлений в письменном сообщении с целью снятия трудностей в их зрительном восприятии и понимании. Для отбора грамматического материала мы учитывали тот факт, что входной уровень сформированности АКЧ курсантов (слушателей) ВВУЗ позволяет не останавливаться подробно на грамматических явлениях, а лишь актуализировать проблемы, которые с ними связаны. Этот прием реализуется путем выполнения курсантами (слушателями) упражнений, целью которых является развитие таких навыков:

— *определения и актуализации использования базовых грамматических конструкций и явлений при восприятии содержания письменного текста*. Упражнения для отработки этого навыка требуют поиск курсантами (слушателями) в тексте примеров или обсуждение подчеркнутых (выделенных) примеров грамматических конструкций (явлений);

— *определения проблемных грамматических конструкций и явлений, анализа их функций в восприятии и понимании письменного текста*. Эти упражнения предусматривают, что курсанты (слушатели) самостоятельно определяют проблемные конструкции (явления) в тексте.

Грамматические конструкции (явления) должны обязательно обсуждаться и объясняться. Курсанты (слушатели) составляют соответствующие примеры их использования.

В подготовке к чтению важен также прием *развития навыков содержательно-тематической догадки (антиципации)*, который включает операции, направленные на развитие у слушателей навыков прогнозирования темы и основного содержания текста с целью снятия трудностей с восприятием, пониманием и обработкой. В основу данного приема положена идея о догадке (антиципации), выдвинута зарубежными учеными F. Smith [11,

с. 70] и *B. Siedlhofer* [10, с. 414] и получившая дальнейшее развитие в отечественной методике иноязычной подготовки [1, с. 39–40; 2, с. 29–35]. Идея заключается в опережающем отражении (прогнозировании) при чтении содержания текста по ключевым словам, транзитивным связям, графическим изображениям и контексту в целом. Рассмотрим эти навыки, а также упражнения, которыми достигается их развитие.

Так, развитие *навыка догадки о содержании и теме письменного сообщения по названию текста* предполагает, что курсанты (слушатели) догадываются о содержании текста, прочитав его название.

Развитие *навыка догадки о теме и содержании письменного сообщения путем составления предложения, которое выражает основную мысль*, предусматривает, что курсанты (слушатели) просматривают предложенные слова и выражения, которые подаются на отдельных листах бумаги. Затем составляют из них предложения, которое характеризует основную мысль текста для чтения. Предложения читаются вслух и обсуждаются с одноклассниками и преподавателем.

Развитие *навыка догадки о содержании и теме письменного сообщения путем ответов на направляющие вопросы* происходит во время выполнения упражнений, в которых курсанты (слушатели) отвечают на вопросы преподавателя, тем самым обсуждая возможную тему и содержание текста для чтения.

Развитие *навыка догадки о содержании и теме письменного сообщения путем поиска ответов на проблемные вопросы* может происходить, когда курсанты (слушатели) читают предложенные утверждения, обсуждают их с одноклассниками или преподавателем, тем самым определяя возможную тему и содержание текста.

Достаточно эффективно зарекомендовало себя упражнение, направленное на развитие *навыка догадки о теме и содержании письменного сообщения по иллюстрациям (картинкам, фотографиям) или реальными предметами*. Во время работы курсанты (слушатели) имеют возможность взглянуть на иллюстрации (картинки, фотографии) или реальные предметы, предложенные преподавателем, предшествующие чтению текста, и обсудить возможные тему и содержание текста с одноклассниками или преподавателем.

Важным элементом этого приема является также развитие *навыка догадки о теме и содержании письменного сообщения путем актуализации фоновых знаний*. Для этого курсантам (слушателям) предлагается анкета, на вопросы которой они пытаются ответить. Данное упражнение может использоваться и на последующих этапах чтения с целью определения основного содержания и подробностей прочитанного текста.

Описанный метод используется для подготовки к основному этапу чтения, хотя и предполагает предварительное ознакомление слушателей с самим содержанием текста. Упражнения способствуют семантизации,

первичному закреплению лексики, идентификации и пониманию значения отдельных лексических единиц, обогащению запасом специальной лексики, снятию понятийных и грамматических трудностей, их профилактике при последующем выполнении коммуникативных задач. По направленности на прием или передачу информации эти упражнения являются рецептивными или рецептивно-репродуктивными, а по критерию коммуникативности — некомуникативными или условно-коммуникативными.

Непосредственная работа с текстом обеспечивается *методом развития умений смысловой обработки текста*. Рекомендуется его применять на таких двух этапах:

— развития навыка зрительного восприятия и понимания основного содержания и подробностей письменных текстов, которые представляются в виде фактической и логично изложенной информации на уровне отдельных предложений или абзацев;

— развития навыка понимания основного смысла (в том числе скрытого (имплицитного) и подробностей письменных текстов, которые подаются в виде абстрактной логично изложенной информации на уровне развернутого дискурса. Развитие этих навыков на двух этапах должно обязательно моделировать как обычные, так и неблагоприятные (стрессовые) условия англоязычной среды, что достигается следующими факторами:

— постепенным уменьшением времени на выполнение заданий;

— постепенным усложнением содержания и объема информации в текстах;

— имитацией условий выполнения профессиональных задач, которые максимально приближены к стрессовым (фона на котором происходит англоязычное чтение).

Рассмотрим более подробно приемы и упражнения, которыми обеспечивается реализация этого метода.

Прием обучения глобальному чтению предусматривает операции, связанные с развитием у курсантов (слушателей) навыков определения основного содержания письменного сообщения (в том числе скрытого (имплицитного) путем выделения из него ключевой информации. Этот прием предусматривает развитие таких навыков:

— *обобщения содержания отдельного сообщения и выражения его в названии*. Упражнениями предусмотрено, что курсанты (слушатели) должны прочитать текст без названия, сформулировать и записать собственный вариант названия;

— *выявления темы, основной идеи и тезисного утверждения отдельного письменного сообщения*. Обучаемые должны дать ответы на следующие вопросы: «*What is it about?*»; «*What new does the author want to say?*»; «*What is the problem, raised in the text?*». После чего обсудить ответы с одноклассниками и преподавателем или записать их;

— *определения правильности темы, основной идеи и тезисного утверждения отдельного письменного сообщения*.

ного сообщения. Курсанты (слушатели) читают текст и варианты ответов на вопросы предыдущего упражнения. После чего они определяют, правильные ли эти ответы. В случае, если они не согласны, то предлагают собственные ответы;

— *установления соотношения темы, основной идеи и тезисного утверждения с содержанием сообщений*. Курсанты (слушатели) читают несколько текстов и варианты ответов на вопросы предыдущего упражнения. Они должны определить, к каким текстам относятся эти ответы. В случае несогласия, предлагают собственные ответы.

Следующий прием — *обучения глобально-детальному чтению* — предусматривает операции, которые включают развитие у курсантов (слушателей) навыков определения основного содержания и подробностей письменного сообщения путем выделения из него ключевой информации (в том числе и скрытой (имплицитной)) и отдельных фактов.

С помощью этого приема отрабатываются следующие навыки:

— *нахождения основной информации путем ответов на вопросы по выяснению основных фактов (смысловых вех) письменного сообщения*. Курсантам (слушателям) предлагается прочитать текст (абзацы текста). Для текста с фактической информацией они дают ответы на такие вопросы: «*What happened?*»; «*Where did it happen?*»; «*How did it happen?*»; «*Who was involved?*»; «*Why did it happen?*» и т. п. Для текста с абстрактной информацией, дополнительно дают ответы на такие вопросы: «*What did the author mean?*»; «*What can we infer from the text we have read?*»;

— *нахождения основной информации путем постановки вопросов по выяснению основных фактов (смысловых вех) письменного сообщения*. Курсанты (слушатели) читают текст (абзацы текста). После чего они должны поставить как можно больше вопросов к нему;

— *выявления и понимания основных фактов (смысловых вех) в письменном сообщении*. Упражнением на отработку этого навыка предусмотрено, что обучаемые читают текст, сравнивают его с выписанными из него фактами. Если они не согласны с ними, то должны предложить собственные. Другим вариантом упражнения предусмотрено, что в тексте отсутствуют некоторые факты вследствие повреждения информации, которые надо восстановить;

— *понимания правильности основного смысла и подробностей (смысловых вех) письменного сообщения*. Курсанты (слушатели) должны прочитать текст (отдельные абзацы текста) и утверждение к нему. Затем необходимо определить, правильные или неправильные эти утверждения, обозначая их буквами «*T*» (*true*) или «*F*» (*false*);

— *понимания основного смысла и подробностей письменного сообщения путем выбора ответов*. Упражнением предусмотрено чтение текста и нахождения

ответов на вопросы или утверждения среди предложенных вариантов;

— *восстановления ключевой информации и логико-смысловых связей в утверждениях или аннотации (реферате) к прочитанному тексту*. Обучаемые читают текст. Одним вариантом предусмотрено, что в тексте отсутствует некоторая информация в результате повреждения, которую нужно восстановить. Другой вариант предполагает, что курсанты (слушатели) просматривают утверждение (аннотацию (реферат) к тексту с пробелами информации и восстанавливают ее;

— *обобщения основного смысла и подробностей письменного сообщения*. Упражнение предполагает, что курсанты (слушатели) должны прочитать текст и написать аннотацию (реферат) к нему. В аннотации (реферате) необходимо отразить определенные позиции, которые указываются преподавателем;

— *установления взаимосвязи между отдельными частями письменного сообщения*. Надо прочитать текст, который является отдельной частью другого текста. Передать его содержание (ответить на вопросы) другим обучаемым и получить информацию об их части сообщения (задать им вопросы). Затем курсанты (слушатели) должны восстановить основной смысл и подробности всего текста, пересказав его или заполнив пробелы (таблицу) с отсутствующей информацией;

— *отделения верной информации от неверной в письменном сообщении*. В упражнении на отработку этого навыка обучаемые читают текст (абзац) за определенный отрезок времени. Затем просматривают текст, в котором часть информации не соответствует содержанию предыдущего текста, исправляют искаженную информацию и пишут (рассказывают) текст снова;

— *нахождения нужной информации в большом количестве письменных сообщений*. Курсантам (слушателям) предлагается прочитать сообщения (найти эти сообщения в сети Интернет). Затем они должны прочитать требования по необходимой теме или данных (фактах, характеристиках, цифровых показателях и т. п.), которые надо найти в этих текстах. Необходимо выписать информацию согласно требованиям, или заполнить таблицу с отсутствующими данными. Желательно выполнять это упражнение в составе двух групп в соревновательном режиме.

Итак, упражнения, которые используются на этом этапе, является рецептивно-репродуктивными и продуктивными, а по критерию коммуникативности — коммуникативными с непосредственным выходом в другие виды РД, особенно на уровне контроля прочитанного.

Таким образом, разработанная методика обеспечивает подготовку и применение курсантами (слушателями) ВВУЗ основных видов англоязычного чтения в условиях эффективного противодействия стрессовым факторам, вызванных спецификой их будущей профессиональной деятельности. Это, безусловно, должно повысить эффективность самой деятельности. В дальнейшем планируется экспериментальная проверка этой методики.

Литература:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ: монографія / Г.В. Барабанова. — К.: ІНКОС. — 2005. — 315 с.
2. Клычникова З.И. Психологические условия обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителей / З.И. Клычникова. — М.: Просвещение, 1973. — 223 с.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. — М.: Высшая школа, 1987. — 207 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: уч. пособ. / С.Ф. Шатилов. — М.: Просвещение, 1986. — 221 с.
5. Allen V.F. Techniques in Teaching Vocabulary / V.F. Allen. — Oxford: Oxford University Press, 1983. — 138 p.
6. Brown D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy / D. Brown. — NY: Pearson Education, Inc, 2007. — 576 p.
7. Harmer J. How to Teach English / J. Harmer. — Oxford: Pearson Longman, 2008. — 290 p.
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. — NY: Longman, 2000. — 298 p.
9. Nation I. S. P. Teaching and Learning Vocabulary / I.S.P. Nation. — Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. — 278 p.
10. Siedlhofer B. Summary Judgements: Perspectives on Reading and Writing / B. Siedlhofer // Reading in a Foreign Language. — 1990. — № 6 (2). — P. 413–424
11. Smith F. Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read / F. Smith. — NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. — 239 p.

Математика и междисциплинарные связи

Ладин Роман Акбарович, магистрант;

Снежкина Ольга Викторовна, кандидат технических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

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

Титова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет

На современном этапе высшая школа столкнулась с множеством проблем. Одной из них является снижение качества подготовки будущих специалистов. Один из возможных ключей к решению данной проблемы находится в усилении междисциплинарных связей.

Ключевые слова: качество образования, междисциплинарные связи, учебные программы, математика.

Одна из наиболее сложных задач в повышении качества образования связана с конструированием образовательного процесса как единого целого. Интеграцию учебных дисциплин в рамках новых образовательных стандартов можно рассматривать как одно из эффективных средств по оптимизации учебного процесса и повышения его качества. В качестве примера рассмотрим подготовку бакалавров образовательными учреждениями высшего профессионального образования по дисциплине «Математика» направления 120700 «Землеустройство и кадастры».

Основная образовательная программа подготовки бакалавра по указанному направлению, согласно ФГОС — 3 предусматривает изучение следующих

учебных циклов: гуманитарный, социальный и экономический; естественнонаучный; профессиональный. На протяжении всего процесса обучения в высшем учебном заведении курс математики тесно переплетается с циклом естественнонаучных дисциплин, к которым относятся: информатика, физика, экология, почвоведение и инженерная геология и с циклом профессиональных дисциплин, таких как: материаловедение, типология объектов недвижимости, безопасность жизнедеятельности, метрология, стандартизация и сертификация, геодезия, картография, фотограмметрия и дистанционное зондирование, экономико-математические методы и моделирование, инженерное обустройство территории, основы землеустройства, основы кадастра недвижимости, основы градостроительства и планировка населенных мест, правовое обеспечение землеустройства и кадастров. Поэтому, разрабатываемые учебные программы, задания к контрольным, курсовым работам, типовым расчетам должны составляться с учетом решения прикладных вопросов, рассматриваемых в этих дисциплинах, отражающих специфику вуза и направления

подготовки. Решение этой задачи должно воплощаться всей системой преподавания в вузе.

В свою очередь, подготовка будущего бакалавра должна формировать его как знающего специалиста с высокой профессиональной и общей культурой. При изучении естественнонаучного цикла и в соответствии с ФГОС 3-го поколения студент должен овладеть следующими общекультурными (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК):

— способностью использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-10);

— способностью понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-11);

— владением основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-12);

— способностью работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);

— способностью использовать знание современных автоматизированных технологий сбора, систематизации, обработки и учета информации о земельных участках и объектах недвижимости (ПК-10);

— способностью использовать знание современных географических и земельно-информационных систем (ГИС и ЗИС), способов подготовки и поддержания графической, кадастровой и другой информации на современном уровне (ПК-12);

— способностью использовать знание современных технологий дешифрирования видеоинформации, аэро- и космических снимков, дистанционного зондирования территории, создания оригиналов карт, планов, других графических материалов для землеустройства и Государственного кадастра недвижимости (ПК-14);

— способностью использовать знание современных методик и технологий мониторинга земель и недвижимости (ПК-15);

— способностью и готовностью к проведению экспериментальных исследований (ПК-19) [1].

Современная математика играет важную роль в естественнонаучных, инженерно-технических и гуманитарных исследованиях. С ее развитым логическим и вычислительным аппаратом был бы не возможен прогресс в различных отраслях человеческой деятельности. Таким образом, математическое образование следует рассматривать как важнейшую составляющую в системе фундаментальной подготовки современного специалиста.

Согласно новым образовательным стандартам математика включена во все учебные планы, реализуемые

в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства. Учитывая важность изучения математики для будущего специалиста, кафедра математики и математического моделирования ПГУАС совместно с рядом кафедр из циклов естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин выпустила и разрабатывает ряд учебных пособий, содержащие задачи прикладного характера, встречающиеся в процессе обучения по направлению «Землеустройство и кадастры». Пособия содержат широкий круг вопросов и задач, которые одновременно можно рассматривать как при входном, так и при выходном контроле. Так, например, решение систем линейных уравнений, исследование функций на экстремум, определение числовых характеристик выборки входят в вопросы входного контроля по дисциплинам «Информатика», «Экономико-математические методы и моделирование» и, одновременно, являются элементами выходного контроля по дисциплине «Математика». Разработка учебной программы по математике производится также с учетом междисциплинарных связей в соответствии с имеющимися стандартами на обучение и с использованием новейших образовательных технологий. Это позволяет перед студентами провести жесткую логическую цепочку через весь процесс обучения и сделать его более насыщенным с профессиональной точки зрения и интересным. Несомненно и то, что важнейшим фактором успеха в обучении является интерес студента к науке. А, следовательно, и лекция, и практические занятия должны быть интересными. Хорошо известно, что интересный материал усваивается почти без усилий и легче запоминается. Интерес к учебному материалу способен повысить и уровень логического мышления, позволяя решать задачи и усваивать материал повышенной трудности.

Изложение материала, связывающее его с практикой — один из приемов, способствующий возбуждению интереса у студентов. Целесообразно также, чтобы всякая новая проблема излагалась бы как своего рода задача, поставленная перед студентами. Именно в этом случае студент будет с интересом следить за ее решением. [2] Многое зависит и от того, как поставлен даже очевидный вопрос, как вовлечены все студенты в обсуждение поставленной проблемы. Поэтому преподавателями широко применяется принцип поиска многомерного решения определенного типа задач. Это вызвано тем, что ряд тем и вопросов тесно переплетается в различных циклах. Особенно успешно он реализуется в дисциплинах: математика — информатика — экономико-математические методы и моделирование. Одну и ту же задачу удастся решить разными способами: обычными классическими математическими методами и продублировать с помощью различных пакетов прикладных программ.

Решая выше перечисленные проблемы надо не забывать и о том, что вузовское обучение — это прежде всего обучение профессиональное. Конечно, любой из

разделов математики полезен учащемуся, но всего нужного нельзя включить в программу. Поэтому, желая усовершенствовать преподавание всегда необходимо ставить вопрос: «А нет ли более важного, более необходимого раздела для будущего специалиста, чем этот». И только самое важное должно войти в преподавание, т. е. то, что необходимо студенту как в процессе всего обучения в вузе, так и в дальнейшей профессиональной деятельности. Таким образом, курс должен содержать то, что учащийся в отведенное время может усвоить и запомнить. Поэтому, приступая к составлению учебной программы по каждой отдельной дисциплине, преподаватель должен выработать определенную точку зрения, т. е. поставить перед собой следующие вопросы: какую цель ставит перед собой данный курс; что он должен дать студенту как будущему специалисту; что является важнейшим в курсе, какие пункты являются центральными, без которых курс теряет смысл, и, наоборот, чего в этом курсе можно избежать; чему студента надо научить, что он должен знать и делать при изучении курса и какие факты достаточно знать только в информационном порядке. [3]

Чтобы построить курс на этих началах, необходимо:

— твердо наметить основную идейную линию курса, т. е. четко сформулировать те задачи и цели, которые ставит перед собой курс, и выяснить, что он должен дать учащемуся;

— признать, что курс должен содержать лишь важнейший материал с принятой точки зрения. Он не должен содержать ничего случайного и того, без чего можно обойтись. Курс должен быть построен так, чтобы каждое его предложение было необходимым звеном его общего плана, а весь курс представлял собой единое целое, от постановки определенных задач в начале курса до их разрешения в его конце;

— решительно исключить из курса все те вопросы, ко-

торые с принятой точки зрения представляются в нем необязательными, как бы это ни казалось необычным с точки зрения сложившихся традиций его изложения;

— курс должен излагать в качестве обязательного материала лишь тот, который в данных условиях может изучить, освоить (и в основном запомнить) студент. Между тем сейчас мы излагаем то, что студент, по нашему мнению, должен освоить, не всегда считаясь с его возможностями;

— все изложение курса должно быть выполнено обстоятельно, убедительно и доступно.

В свою очередь, курс математики должен:

— освещать на современном научном уровне те вопросы, которые пригодятся студенту в его профессиональной и учебной деятельности;

— научить математически мыслить, т. е. уметь решать математические задачи и уметь в простейших случаях формулировать на языке математики различные задачи, возникающие в других науках;

— содержать достаточно богатые приложения высшей математики к естествознанию и технике;

— обеспечивать воспитывающий характер обучения, т. е. развитие общей культуры и формирование мировоззрения и личности учащегося.

Итак, мы можем сделать вывод, что ценность курса определяется, прежде всего, его соответствием требованиям психологии и педагогики. Курс должен повышать математическую и общую культуру учащегося, развивать его мышление, воспитывать его мировоззрение, создавать прочные знания, готовность, к будущей профессиональной деятельности. Это может быть достигнуто лишь в том случае, когда курс обладает целеустремленностью, целостностью, четко проводит основную линию предмета, указывает его происхождение из проблем практики и математики, с соседними предметами, выясняет методологические основы науки и доводит все эти сведения в ясной форме до сознания студента.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 120700 Землеустройство и кадастры (квалификация (степень) «бакалавр») / Министерство образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2009.
2. Ладин Р. А. Региональный компонент в математическом образовании [Текст]/Р. А. Ладин, О. В. Снежкина, Г. А. Левова, А. Н. Круглова А. Н. // Молодой ученый. 2013. № 12 (59) с. 483–486.
3. Ладин Р. А. Математика в учебном процессе строительного вуза/ Р. А. Ладин, О. В. Снежкина, Г. А. Левова // Вестник магистратуры. 2013. № 12 (27) с. 56–60.

Образовательный проект «Якутия православная» для детей с ограниченными возможностями здоровья

Максимова Алина Николаевна, студент;

Потапова Наталия Васильевна, студент

Научный руководитель Иванова Наталья Николаевна, старший преподаватель

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В современном обществе значимой проблемой является приобщение к православной культуре учащихся с нарушением интеллекта. Исследование проблемы приобщения к православной культуре детей с ограниченными возможностями здоровья в системе специального образования недостаточно разработано.

Православная культура — одна из важнейших для России областей социально-гуманитарного знания, являясь исторически ядром традиционной российской культуры, православная культура тесно связана с национальными культурами многих народов России в их историческом развитии и современном состоянии. Без знания основ православной культуры адекватное освоение ценностей российской культуры, особенно в ее гуманитарном аспекте, — невозможно, а приобщение к ним затруднено. Это обуславливает познавательную значимость православной культуры для всех учащихся российской школы вне зависимости от их отношения к православной религии и церкви, мировоззренческого, этнического или конфессионального самоопределения их самих или их родителей (законных представителей).

В системе духовно-нравственных воздействий современной школе все большее внимание уделяется использованию культурных ценностей традиционных религий народов России. Церковь может сыграть ключевую роль в преодолении и профилактике губительных пороков, поразивших современное общество — пьянства, наркомании, асоциальности, гражданской пассивности и нравственного безразличия. Дети с нарушением интеллекта подвержены пагубному влиянию негативного характера. Православие имеет необходимый духовный потенциал, многовековой положительный опыт в области духовно-нравственного просвещения. И очень хорошо, когда имеется желание со стороны родителей и учащихся изучить и воспользоваться этим опытом. [1].

Приобщение школьников к духовным и культурным ценностям традиционных религиозных конфессий осуществляется в образовательной практике всех цивилизованных государств, эта образовательная область представлена в системе специального образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях Республики Саха (Якутия) посредством осуществления проектной деятельности и совместной волонтерской работой студентов кафедры специального (дефектологического) образования педагогического института СВФУ и педагогов специальной школы.

Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, их социализация является одной из серьезных

проблем в современном обществе. Помощь таким детям должна проявляться не только со стороны государства, но также в заботливом и заинтересованном отношении к ним со стороны общества. Поэтому к работе с ними привлекаются и будущие педагоги — студенты пединститута Северо-Восточного Федерального университета, которые стараются решить вопросы социализации и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья путем вовлечения их в коллективные, творческие дела

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 4 в г. Якутске открыта в 1986 году для воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. В данное время в школе — 182 учащихся, из них 30 учащихся находится на домашнем обучении. Миссия школы: «Создание для детей с особыми образовательными потребностями оптимальных условий обучения, воспитания, трудовой подготовки с целью успешной социализации и адаптации их в жизни».

В школе обучаются дети с тяжелыми нарушениями интеллекта, синдромом Дауна, дети с расстройствами аутистического спектра. Руководит школой Ноговицына Лена Николаевна — опытный руководитель, дефектолог, Отличник образования РС (Я), Почетный работник общего образования РФ, награждена нагрудным знаком «За доброе сердце и профессионализм», директор высшей категории. В коллективе всего 40 человек.

Из 30 педагогических работников: заслуженных учителей РС (Я), ЯАССР — 2 (Спиридонова Людмила Петровна, Шадринна Людмила Иннокентьевна), отличников образования РС (Я) и РСФСР — 16, почетных работников общего образования РФ — 7. 55 % — педагоги с высшей квалификационной категорией, 35 % — с первой квалификационной категорией. 50 % имеют дефектологическое образование, учитель технологии Сидорова Маргарита Михайловна — кандидат педагогических наук.

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.

Для вовлечения детей в социокультурное пространство здоровых людей в школе организована работа в рамках арт-терапевтического проекта «Радуга», в котором активное участие принимают и студенты пединститута под руководством старшего преподавателя Ивановой Н. Н.

Работая над образовательным проектом «Якутия Православная» студентами пединститута были организованы экскурсии в Преображенскую, Никольскую и Богородицкую церкви, подготовлены презентации по истории этих градо-якутских храмов, проводилась кропотливая индивидуальная работа с отдельными учениками специальной (коррекционной) школы VIII вида № 4 г. Якутска. В работе над образовательным проектом большую помощь оказала Якутская епархия РПЦ, которая помогла студентам в организации «Пасхальной ярмарки» и экскурсий в храмы г. Якутска. К реализации проекта нами были привлечены Детский центр Якутского Национального музея, где проводят с детьми изо-занятия, а также отдельные предприниматели, оказавшие спонсорскую помощь. Цель образовательного проекта предусматривает включение детей с ограниченными возможностями здоровья в социокультурное пространство вместе со здоровыми их сверстниками, социальная адаптация детей-инвалидов; знакомство учащихся с историей градо-якутских храмов как центров православия в Якутском крае.

Основными задачами проекта являются расширение знаний учащихся об истории вхождения Якутии в состав Российского государства 380 лет назад; об истоках дружбы якутского и русского народов; ознакомление с именами первых православных миссионеров, внесших особый вклад в создание государственности, культуры и духовного мира России; раскрытие роли и значения православных храмов

в воспитании людей. Для учащихся были организованы экскурсии в Преображенскую церковь, Николаевскую церковь, Богородицкую церковь. Детям было очень интересно узнать о строениях и реставрациях церквей, о первых миссионерах и о православной культуре в целом.

После посещения церквей мы приступили к реализации проектной деятельности с учащимися коррекционной школы. Учащиеся были вовлечены в совместную деятельность: под руководством классного руководителя изучали историю создания храма, занимались подбором материалов, анализировали и сравнивали.

На последнем этапе было проведено общешкольное мероприятие «Масленица». Дети защищали свои проекты, в ходе рассказа, учащихся чувствовалось их уверенность в своих знаниях, они охотно рассказывали, как посещали храмы и сколько всего нового они для себя открыли. После защиты проекта, в рамках Пасхального фестиваля была проведена выставка работ учащихся. Итоги пасхальной седмицы подвел представитель Якутской епархии Святейший Иларион.

Таким образом, в приобщении детей с ОВЗ к православной культуре важны, как подчеркивал С. Л. Рубинштейн: «Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы» [2, с. 85].

Литература:

1. Никитин В. А. Основы православной культуры. — М.: Отдел религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви, изд-во «Просветитель», 2001.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии // Рубинштейн С. Л. Сочинения в 2 т. — Т.2. М.: Учпедгиз, 1946.

Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в изобразительной деятельности

Маркова Александра Владимировна, аспирант, ассистент;
Шевченко Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Петрозаводский государственный университет

Анализ ситуации общественного развития, социально-экономических преобразований в стране свидетельствует о наличии потребности общества в личности, обладающей новым типом мышления, способностью нестандартно и эффективно решать жизненные проблемы. От современного человека требуется умение действовать в ситуации выбора, ставить и достигать поставленные цели, принимать самостоятельные решения. В связи с этим перед системой образования стоит задача развития творческой личности, воспитания активной жизненной позиции обучающихся. Инновационные процессы, которые происходят на современном этапе в направлении модер-

низации образования, сопровождаются разработкой различных вариантов его содержания, использованием возможностей педагогической науки и практики в повышении эффективности образовательных идей и технологий с ориентацией на развитие творческого потенциала подрастающего поколения.

Особое место в решении этой задачи отводится высшим учебным заведениям, которые должны способствовать расширению и углублению знаний студентов, развитию их инициативы и самостоятельности, проявлению творческой активности, формированию практических умений и навыков; воспитывать художественный

вкус, будить фантазию, воображение, уникальность мироощущения. Творческая активность развивается в ходе усвоения систематизированных знаний, умений и навыков при соблюдении определённых психолого-педагогических условий, важнейшим из которых является организация образовательного процесса с использованием продуктивных видов творческой деятельности студентов.

Качество профессиональной подготовки будущих специалистов во многом зависит от их мотивационно-творческой активности: познавательной потребности, гибкости и дивергентности мышления, стремления к творческим достижениям, продуктивности творческой деятельности, умения моделировать различные ее способы в соответствии с изменением условий, антиципировать (предвосхищать) возможный ход развития деятельности. Вовлечение студентов в процесс саморазвития, самоизменения и самоактуализации предполагает не только наличие определённого набора знаний, умений и навыков (базовых компонентов деятельности), но и творческой активности.

С точки зрения Н.А. Бердяева, творчество есть нравственный долг, назначение человека на Земле, его задача и миссия. Через все его философские работы проходит антропологическая идея значимости творчества как силы, освобождающей человека и дающей смысл его существованию. Он считал, что в основе творчества лежат три элемента: а) элемент свободы, благодаря которой только и возможно творчество нового и небывшего; б) элемент дара и связанного с ним назначения; в) элемент сотворенного уже мира, в котором и совершается творческий акт, и в котором он берет себе материалы [2, с. 117]. Мы считаем правомерным это высказывание, подтверждая то, что развитие творческой активности личности возможно лишь при сочетании ряда факторов, важнейшими из которых являются: наличие креативной способности («дара»), независимость от авторитетов и стандартов («элемент свободы»), единство репродуктивного и продуктивного начал («элемент сотворенного мира и сам творческий акт»).

Творчество не поддается рациональной раскладке на определенные правила и способы действий. С позиции антропологического подхода, творчество — это не только и не столько создание новых продуктов, ценностей, идей или открытий, сколько создание человеком в себе личности, постижение своей уникальности и потенциальной творческой бесконечности. Общепринятая точка зрения на трактовку понятия «творчество» заключается в том, что, как виду человеческой деятельности, ему присущи новизна и оригинальность, неповторимость, общественно-историческая уникальность. Большинство ученых придерживаются мнения, что природа творчества едина, а поэтому и способность к творчеству универсальна. Научившись творить в сфере искусства, техники или других видах деятельности, человек без труда может перенести этот опыт в любую другую сферу.

В психолого-педагогической литературе активность личности рассматривается, как способность человека про-

изводить общественно значимые преобразования в жизни на основе «присвоения» богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах общения. Формы общей активности индивида выражаются в стремлении к продолжению начатой деятельности, в энергичности производимых действий, в выносливости по отношению к напряжению, связанному с активностью, в разнообразии производимых действий, скорости и их варьировании. Проявляется активность в тенденции личности к самовыражению, эффективному освоению и преобразованию внешней действительности [1, с. 36].

Таким образом, активность — естественный для человеческой жизни способ самореализации, удовлетворения потребностей, применительно к определенным ситуациям и объектам, которые выступают как мотивы деятельности. Активность рассматривается в соотношении с деятельностью, как динамичное условие ее становления, реализации и видоизменения, как свидетельство ее движения. По мнению Т.И. Колесниковой, «активность человека определяется не абстрактно, а через то, как ею преобразуется совокупность обстоятельств, направляется ход жизни, формируется жизненная позиция. Динамика становится зависимой от характера активности личности, от её способности организовать и направить события в желательном направлении [4, с. 68].

Сущность творческой активности связана с «порождением побочного продукта» в процессе деятельности, который и является в итоге творческим результатом и представляет собой нечто новое и необычное. Творческая активность предполагает наличие интереса к творческой деятельности, мотивационной направленности, эмоционально-волевых усилий, готовности личности действовать самостоятельно в процессе овладения знаниями. Творческая активность в образовательном процессе определяется как высший уровень познавательной активности, характеризуется стремлением личности к преодолению привычных правил и норм, поскольку сама задача ставится самим обучающимся, а пути ее решения выбираются новые, нешаблонные и оригинальные.

Формирование творческой активности студентов возможно путём комплексного применения интерактивных методов проблемного и развивающего обучения: эвристической беседы, ролевых игр, тренингов, мастер-классов, проектов и т.д., а также при наличии соответствующих педагогических условий. Как отмечает Н.И. Непомнящая, целью инициирования творческой активности обучающихся в образовательном процессе является не овладение знаниями, умениями и навыками, а преодоление привычных знаний, способов деятельности, выход за пределы изученного [6, с. 53].

Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза по специальности 030800 «Изобразительное искусство и дизайн» включает цикл следующих дисциплин: история изобразительного искусства, рисунок, живопись, композиция, перспектива, скульптура, основы теории декоративно-прикладного искусства с практикумом,

цветоведение, компьютерная графика, теория и методика преподавания изобразительного искусства, пленэр, культура оформления дипломного проекта.

История изобразительного искусства способствует выработке у студентов сознательного эстетического подхода к явлениям действительности и искусства, формированию сферы их духовных интересов и убеждений. Предметная дисциплина «Рисунок» способствует овладению студентами графических навыков реалистического изображения с натуры: натюрморта, пейзажа, портрета; направлена на развитие практических умений владения техниками и материалами рисунка, присущими ему средствами и приемами реалистического изображения. Основная цель данной дисциплины — формирование особой формы конструктивно-пространственного представления у обучающихся о предметах и передача их изображения на плоскости.

В рамках предметов «Живопись» и «Цветоведение» студенты изучают свойства цвета и цветотонные отношения предметов, явлений окружающей действительности, закономерности цветовой гармонии и колористического единства для создания художественного образа. На занятиях по композиции происходит освоение принципов композиционно-художественного формообразования, приобретение навыков использования художественных средств построения композиции (графических, пластических и др.) [3, с. 3].

Развитие интереса студентов к творчеству, формирование потребности в познании себя как его субъекта в большей степени происходит в процессе практико-ориентированной творческой деятельности. Пленэр как один из видов практики студентов в рамках предметных дисциплин «Рисунок» и «Живопись» способствует формированию навыков изобразительной деятельности обучающихся в нестандартных условиях.

Благодаря работе на пленэре, художник может наблюдать окружающую среду, градации светотени на открытом воздухе [5, с. 508]. Непосредственное общение студентов с природной красотой карельских пейзажей пробуждает неповторимость образного восприятия, эмоциональный отклик, проявления творческой индивидуальности, что, безусловно, находит отражение в их работах.

Овладение студентами знаниями и умениями «правильно видеть», грамотно и доходчиво изображать, объяснять и проектировать самые различные предметы окружающей действительности является целевой установкой учебного курса «Перспектива». Сформированность у обучающихся навыков ощущения перспективы позволяет не только представить будущий продукт художественного творчества, но и своевременно выявить достоинства и недостатки формы, композиционного или цветового решения творческого проекта [7, с. 3].

Одной из важных дисциплин, направленных на развитие восприятия объемной формы, формирование конструктивно-пластического мышления студентов, является курс «Скульптура». На практических занятиях по данной дисциплине у обучающихся, помимо развития

пространственных представлений, умений видеть и передавать в скульптуре трёхмерность объектов действительности и пластику форм, проявляется индивидуальный творческий стиль.

В содержание образовательного процесса подготовки учителей изобразительного искусства включен курс «Декоративно-прикладное творчество», в рамках которого студенты овладевают не только основами теории декоративно-прикладного искусства, но развивая свои умения и навыки, самореализуются в проектировании различных его видов. Усиление историко-культурологической подготовки студентов, осмысление и приобщение их к национальной культуре и искусству — те важные тенденции, которые, в конечном итоге, находят свое выражение в различных творческих проектах обучающихся, связанных с декоративно-прикладным творчеством. Всё это является одной из приоритетных задач профессиональной подготовки будущего учителя-художника.

Одной из дисциплин, которая в большей степени, на наш взгляд, способствует активизации креативности студентов, является «Компьютерная графика». К задачам данной дисциплины относятся: освоение методологии и технологии выполнения графических работ на компьютере и разработка пользовательского графического интерфейса в разработке печатной продукции. Овладевая знаниями, умениями и навыками в рамках этого курса студенты самостоятельно разрабатывают рекламную продукцию, буклеты, афиши, логотипы и т.д., проявляя при этом творческий подход.

При анализе содержания дисциплины «Теория и методика преподавания изобразительного искусства» мы ставили перед собой цель — выявить возможности данного курса в профессиональном становлении студентов как будущих учителей в период прохождения ими педагогической практики в школе. В соответствии с этой целевой установкой нами определялись следующие задачи:

— дать понятие о системе художественно-эстетического воспитания учащихся в современной школе (содержание, формы и методы его реализации);

— познакомить с современными педагогическими технологиями творчества;

— создать условия, стимулирующих студентов к творческому самовыражению на этапе профессиональной подготовки (комплекс различных видов педагогической практики);

— познакомить их с творческими приемами и методами организации художественно-эстетической деятельности школьников (разработка программно-методического обеспечения уроков и внеклассных мероприятий художественно-эстетической направленности).

Развитию творческой активности студентов способствует и их участие в научно-исследовательской деятельности: в выступлениях с докладами на научно-практических конференциях, в работе над курсовыми и дипломными проектами по проблемам организации творческой художественно-эстетической деятельности

школьников. В ходе работы над исследованиями студенты рассматривают теоретические аспекты организации творческой художественной деятельности детей, разрабатывают программы спецкурсов, факультативов, комплексы уроков с использованием технологий творчества.

На защите выпускных квалификационных работ проходят презентации проектов будущих учителей по различным видам и направлениям изобразительного искусства. При этом им свойственны потребность в новизне, проявление рефлексивного уровня художественного

сознания, критически-оценочное отношение к результату художественного творчества.

Основой процесса развития творческой активности студентов, его основными компонентами на всех этапах обучения было формирование их ценностно-смысловых установок на творчество как механизма самореализации, развитие интереса к творческой деятельности, формирования потребности в познании себя как субъекта творчества в различных видах практико-ориентированной изобразительной деятельности.

Литература:

1. Батаршев А. В. Психология индивидуальных различий: От темперамента — к характеру и типологии личности. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000.
2. Бердяев Н. А. О значении человека. — М.: Изд-во «Республика», 1993.
3. Дагддян К. Т. Декоративная композиция: учебное пособие. — Изд. 3-е. — Ростов-н/Д.: Изд-во «Феникс», 2011.
4. Колесникова Т. И. Психологический мир личности и его безопасность. — М.: Изд-во «ВЛАДОС — ПРЕСС», 2001.
5. Конькова Е. А. Популярная история русской живописи. — М.: Изд-во «Вече», 2002.
6. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: Теория и практика. — М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2001.
7. Павлова А. А. Перспектива: учебное пособие по графике и дизайну для студентов факультетов технологии и предпринимательства педвузов. — М.: Школьная Пресса, 2001.

Современные подходы в формировании коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка

Машрабекова Азиза Машрабековна, преподаватель, соискатель-исследователь
 Университет иностранных языков Хангук (г. Сеул, Республика Корея)

Образование в современном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, а становится способом информационного обмена и обогащения личностей друг с другом, ведущих к обретению ими компетентности и эрудированности. Все больше возрастает потребность в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах. Современной школе необходим учитель эрудированный, свободно и критически мыслящий, владеющий системой психолого-педагогических знаний основ обучения, воспитания и развития детей, умениями работать с одаренными и трудными детьми, готовый к исследовательской работе. Повышенный интерес к этой проблеме объясняется прежде всего возросшим уровнем требований к выпускникам языковых педагогических вузов и факультетов иностранных языков и социальным заказом общества.

Процесс профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка многоаспектен. Несмотря на успехи в теории и практике подготовки квалифицированных преподавателей иностранных языков, целый ряд вопросов, связанных с этой проблемой, остается неразработанным.

К ним относится, в частности, вопрос о формировании профессиональной и коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка.

Как известно, обучение — двусторонний процесс общения между обучаемым и обучающим средствами преподаваемого языка, поэтому эффективность обучения иностранному языку в школе во многом определяется уровнем профессионального владения языком будущим преподавателем. Требование подготовки высококвалифицированных кадров находит свое отражение и в конечной цели обучения в вузе, ориентирующей студентов на полное овладение нормами иностранного языка в его устной и письменной форме, получение теоретических знаний об изучаемом языке и умение пользоваться ими как практически, так и теоретически для преподавания иностранного языка. Однако наблюдения за педагогической практикой в школе показывают, что многие молодые преподаватели, свободно владеющие иностранным языком в учебной аудитории, бывают беспомощны в классе, не умеют словесно воздействовать на учащихся в ситуациях общения, возникающих на уроке. Это происходит в силу

того, что студенты овладевают иностранным языком как средством общения и испытывают большие затруднения в пользовании им как средством обучения. Специфика иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что преподаватель должен обеспечить построение учебного процесса на коммуникативной основе с целью обеспечить практическое овладение учащимися иностранным языком с учетом возможных ситуаций будущего педагогического общения. Выполнение этой задачи требует особого, профессионального обучения студентов иностранному языку.

Многие авторы как в нашей стране, так и за рубежом отмечают существующие в настоящее время недостатки в организации педагогического общения, указывают, в частности, на неестественную природу беседы между преподавателем и учащимся в учебном процессе по сравнению с беседой между социально-равными партнерами в естественной обстановке, что является существенным препятствием для осуществления коммуникативно-направленного обучения иностранному языку (W.Littlewood, J.V. Heaton, G.S. Huges, E.Stones). Так, В.Я. Ляудис отмечает, что организация процесса усвоения в современной системе образования узаконила преимущественно один тип учебного взаимодействия, где резко разведены и поляризованы позиции учителя и ученика. Ученик привык к определенной форме взаимодействия, к одному единственному амплуа — роли ученика, к позиции ведомого, контролируемого, на каждом шагу направляемого. Дж. Хитон пишет о том, что в ситуациях педагогического общения преподаватель часто использует контроль для того, чтобы выяснить, понимают ли учащиеся, о чем идет речь. Кроме того, он подсказывает учащимся, что следует сказать, направляет ответы, повторяет и перефразирует их утверждения и при этом постоянно контролирует и направляет общение, происходящее в учебной аудитории. То есть в учебной аудитории имеет место метакоммуникация. В ситуациях же общения, возникающих вне учебной аудитории, такой контроль и управление общением осуществляется на подсознательном уровне.

Все вышеизложенное приводит к выводу о том, что возникает необходимость перестройки традиционных позиций «преподаватель — студент». Перед методикой обучения иностранному языку стоит задача выявить и реализовать оптимальные условия обучения в системах преподаватель — студент, преподаватель — группа, студент — студент для того, чтобы обучение иностранному языку стало максимально коммуникативно-ориентированным.

Коммуникативная компетенция обучаемого зависит в значительной степени от: умения реализовывать речевые намерения, позволяющие установить контакт и взаимопонимание с другими людьми, информировать и убеждать их, воздействовать на их знания и умения и т. д. и от владения набором речеоформирующих формул, необходимых для совершения «вербальных процедур» — начинать/продолжать/завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т. д.

Это, в свою очередь, требует от учителя и обучающего знания принятых норм речевого поведения, условностей устного иноязычного поведения, а также умения организовывать профессиональное речевое общение с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Все сказанное выше свидетельствует о необходимости овладения студентами языковых педагогических вузов и факультетов иностранных языков средствами, которые помогут им успешно осуществлять оптимальное педагогическое общение.

Мы полагаем, что обучение педагогическому общению, развитие всего комплекса профессионально-значимых умений необходимо осуществлять целенаправленно с первого года обучения в педагогическом вузе. В условиях обучения иноязычной речи и подготовки преподавателя иностранного языка это, прежде всего, означает тренировку будущих специалистов в ситуациях общения, наиболее приближенных к их будущей профессиональной деятельности.

Для оформления корректного высказывания в ситуациях педагогического общения студенты должны овладеть уже к первой педагогической практике необходимым и достаточным количеством речевых формул профессионального педагогического общения для выражения намерений преподавателя иностранного языка. Они обеспечат адекватность профессиональной речи цели и условиям коммуникации, сделают речь студентов эмоционально-окрашенной, то есть в конечном итоге будут способствовать развитию коммуникативной компетенции будущего преподавателя иностранного языка. Рассмотрим некоторые сложности выбора таких средств и способов их реализации в педагогическом общении. Сделаем это на примере реализации коммуникативного намерения «Просьба».

Общеизвестно, что в соответствии с характером отношений между партнерами общения (официально/неофициально) общающиеся по-разному оформляют определенную речевую интенцию. Приведем в качестве примера диалоги, которые иллюстрируют употребление речевых формул, относящихся к коммуникативному намерению «Просьба».

Выбор фраз в диалогах адекватен коммуникативной задаче, ситуации общения, характеру взаимодействия партнеров, этическим правилам. Для студентов языковых вузов выбор фраз (речевых формул), обусловленный этими факторами, представляет значительную трудность.

Одна и та же языковая форма может соотноситься с различными коммуникативными намерениями. Так, например, такая фраза как «Why don't you close the door?» может выполнять различные функции в различных ситуациях, а именно: 1) запроса информации, (говорящий хочет знать, почему его друг не закрывает дверь), 2) приказание (в случае, если, например, учитель обращается к ученику, не закрывшему за собой дверь). В других ситуациях эта фраза может рассматриваться как 3) предложение что-либо сделать, 4) жалоба, 5) просьба.

Но с другой стороны, одно и то же коммуникативное намерение может быть выражено целым рядом языковых

форм. Так, говорящий, который хочет, чтобы кто-то закрыл дверь, может выразить просьбу следующим образом: Close the door, please. Could you close the door? Would you mind closing the door? Excuse me, could I trouble you to close the door? Можно сказать «Shut the door», что возможно при близких отношениях между социально-равными собеседниками, например, студент обращается к своему товарищу, с которым живет вместе в общежитии. Однако при обращении к незнакомому человеку правильнее будет употребить фразу Excuse me, could I trouble you to close the door? Использование же фразы, относящейся к официальному стилю по отношению к другу и, наоборот, фразы, относящейся к неофициальному стилю, по отношению к незнакомцу будет в обоих случаях звучать оскорбительно.

Следовательно, подготовка компетентного говорящего (в нашем случае преподавателя иностранного языка), способного сказать на собеседника запланированное речевое воздействие, предполагает формирование у него умений соотносить коммуникативное намерение с различ-

ными формами выражения их и наоборот одну форму соотносить с различными коммуникативными намерениями, что, в свою очередь, предполагает ознакомление обучающихся с социальным значением альтернативных форм.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что проблема формирования профессионального речевого общения применительно к различным ситуациям, возникающим на занятии, остается актуальной до настоящего времени и требует планомерной целенаправленной работы. Развитие у молодых педагогов умений использовать речевые формулы для выражения намерения преподавателя иностранного языка в определенных ситуациях педагогического общения будет способствовать формированию у них умений как профессионального речевого общения, так и коммуникативной компетенции, так как речевые формулы и коммуникативные намерения не закреплены только за тем кругом ситуаций, в которых обучаемые овладевают ими, но могут быть использованы творчески, могут быть перенесены и на другие ситуации.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: методические проблемы обучения русскому языку: дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / Т.М. Балыхина. — М., 2000. — С. 71–74.
2. Пискунова Е.В. Международные исследования как источник развития отечественного педагогического образования [Текст] / Е.В. Пискунова // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт исследований в рамках научного направления «Интегративная открытая развивающаяся система непрерывного педагогического образования») / Сборник статей по материалам международной научной конференции 17–19 марта 2009 г. — Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
3. Соловова Е.Н., Пореченкова Е.А. Определение состава филологических наук [Текст] / Е.Н. Соловова, Е.А. Пореченкова // ИЯШ, 2007. — № 8. — С. 2–8.

Значение аксиологического подхода для профессионального саморазвития юриста в условиях постдипломного образования

Назарова Анна Сергеевна, аспирант

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматривается роль аксиологического подхода к профессиональному саморазвитию юриста в условиях постдипломного образования. Автор рассматривает аксиологический подход как средство к формированию и коррекции профессиональных ценностных ориентаций, раскрывает содержание понятия профессиональная ценность, определяет принципы аксиологического подхода, классификацию и значение основных аксиологических ценностей профессионального саморазвития юриста.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, аксиологический подход, ценностные ориентации, аксиологические ценности, принципы аксиологического подхода, постдипломное образование, юрист.

Современное общество обращаясь к помощи юристов часто сталкивается с тем, что сами субъекты наделенные властными полномочиями по защите прав и законных интересов граждан, нарушают эти права и законные интересы, злоупотребляют своими должностным

положением. Если проанализировать данную проблему глазами самих профессионалов, то как правило причиной подобных действий является извлечение собственной выгоды, и не важно в каком виде она выражается — материальном, нравственном или даже физиологическом. Иначе

говоря, субъектами правовой системы движут корыстные цели. Так что им является причиной? Не будем брать отдельные случаи с конкретными лицами, обратим лишь внимание на то, что подобная ситуация становится тенденцией для целых групп лиц, государственных учреждений, профессиональных союзов. Несомненно, причиной так называемой «антиправовой» или «антигуманистической» профессиональной пандемии могут быть в совокупности и воспитание будущего маленького юриста в условиях антиморальных ценностных ориентаций семьи, отрицательное влияние на молодого профессионала в трудовом коллективе (подавление инициативы, поощрение антигуманных действия или по крайней мере равнодушие к ним руководителя и т.д.), но прежде всего на Наш взгляд это уже является следствием несформированности ценностных ориентаций в структуре профессиональной деятельности. Важно также обратить внимание на то, что формирование ценностных ориентаций не должно оканчиваться в рамках средне-специального учебного заведения или ВУЗа. Профессиональные ценностные ориентации должны формироваться и развиваться на протяжении всей профессиональной деятельности юриста, параллельно с развитием его профессиональных умений и навыков, иначе такие умения и навыки, не направленные на интересы государства и общества не будут иметь никакого значения. Именно поэтому особое важную роль среди других подходов к профессиональному саморазвитию юриста имеет аксиологический подход.

Аксиологический подход традиционно считается одной из методологических основ гуманистически ориентированного педагогического образования, так как направлен на формирование гуманных профессионально-ценностных ориентаций [3]. Аксиологический подход предполагает поворот к человеку, обращение к духовности, общечеловеческим ценностям, борьбу с технократизмом.

Аксиологический подход как таковой возник в XIX столетии. К.Д. Ушинский рассматривает человека как феномен в единстве естественного, социокультурного, материально-телесного и духовного явлений. Он обращал внимание на народное воспитание человека, которое должно было основываться на общечеловеческих ценностях.

Если в конце XIX столетия в педагогике понятия «человек» чаще всего рассматривали в единстве с понятием «природа», то с началом XX столетия в педагогической теории возникает другое изучение сути человека — в единстве с понятиями «ценности». В этот период возникают различные определения педагогических ценностей. Так, например М. М. Рубинштейн, С. И. Гессен и П. Ф. Каптерева, считали, что человек является источником высших духовных ценностей, а процесс образования является возможностью индивидуального, социального и творческого развития [6], [5], [7].

Другой точки зрения придерживались ученые А. П. Нечаев, П. П. Блонский, И. А. Сикорский, которые видели в образовании возможность психологического развития

человека [8], [2], [10]. С. А. Левитин и С. Т. Шацкий рассматривали педагогику как средство трудового воспитания человека [11].

На современном этапе идея гуманизации образования, являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, так как от ее решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему.

Современная система юридического образования может внести свой вклад в становление сущностных сил человека, его социально ценных мировоззренческих и нравственных качеств, которые необходимы в будущей его профессиональной деятельности. Использование аксиологического подхода в юридическом образовании прежде всего должно быть направлена на благо человеку, на создание экологической и нравственной гармонии в правовой действительности и в мире в целом. Особое важное значение следует уделять аксиологическому подходу уже в условиях постдипломного образования. Здесь требуется больше времени для разработки программы, модели способов и методов его реализации. Во многом причиной этому является то, что педагог будет взаимодействовать уже с личностями, у которых сформированы ценностные профессиональные ориентации. Несомненно, легче работать с теми юристами, у которых такие ценностные ориентации правильно сформированы, несут положительный характер, направлены на интересы отдельной личности и общества в целом. Сложнее работать с теми юристами, у которых необходимо осуществлять корректировку профессиональных ориентаций или полностью их реабилитацию.

В рамках аксиологического подхода в условиях постдипломного образования юриста важно определить что такое профессиональная ценность, принципы аксиологического подхода, провести классификацию и определить значение основных аксиологических принципов профессионального саморазвития юриста.

В *психологии ценности*, это понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного [6].

В *философии ценности* — это материальные и духовные реалии, позволяющие людям удовлетворять их желания, потребности, интересы, чаяния и заставляющие прилагать усилия для их достижения, созидания, сохранения и приумножения [1].

Под педагогической ценностью Сластенин В. А. понимал нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они, как и другие ценности, имеют синтагмати-

ческий характер, т. е. формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений.

Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова, обращают внимание на то, что профессиональная направленность обучения в профессиональной школе позволяет представить ценность познания, разума, понимания сущности бытия, мироздания не только как абстрактный идеал, но как учебную и практическую деятельность, как процесс становления и самосовершенствования профессионала [4].

Профессиональная ценность юриста, на наш взгляд, — это предмет, явление, идеи, побуждения необходимые для удовлетворения профессиональных потребностей специалиста. Важно отметить, что в рамках аксиологического подхода ценностью будет являться не всякий предмет или отдельное явление, а только те, которые отвечают определенным аксиологическим критериям. Ведь любая ценность субъективна, и если отдельная ценность для конкретного юриста является таковой, это еще не означает, что она носит гуманистическую направленность, а следовательно является аксиологической.

Можно выделить следующие критерии для определения аксиологической ценности:

- отсутствие общественной опасности (не причиняют вред окружающим);
- направлены на общее благо (исключают корыстные цели);
- основаны на общечеловеческих ценностях (добро, красота, милосердие, гармония).

Среди основных принципов аксиологического подхода в условиях постдипломного образования юриста можно определить следующие (обращаем внимание на то, что некоторые из них созвучны с принципами правового государства):

- равенство (исключение дискриминации во всех ее проявлениях, при осуществлении профессиональной деятельности);
- диалог, компромисс (исключение конфликтов в профессиональной деятельности, учет интересов отдельной личности и общества в целом);
- равнозначность (во всех направлениях — наука, взаимодействие с личностями, в профессиональной среде, с коллегами);
- верховенство права (при осуществлении любых профессиональных действий специалист прежде всего руководствуется законом, а не личными побуждениями);
- защита прав и свобод личности (исключение корыстных целей, направленность только на интересы общества).

В рамках аксиологического подхода в профессиональном саморазвитии юриста в условиях постдипломного

образования можно выделить следующие группы аксиологических ценностей (классификация проведена по содержанию).

Теоретические — определяют значение научной правовой деятельности специалиста, и деятельности связанной с поиском истины в решении правовых задач.

Эстетические — являются базой для многих других ценностей, они базируясь на общечеловеческих идеалах — добра, гармонии и красоты. Т. е. профессионал в области права осуществляя даже самую рутинную работу, с хорошо развитыми эстетическими ценностями делает ее красиво, творчески и в интересах конкретной личности или общества в целом.

Экономические предполагают постоянное взвешивание специалистом полученного результата с затраченными физическими и материальными ресурсами. Такие ценности должны исключать чрезмерный и ничем не оправданный риск, особенно это важно для юристов-руководителей, при разработке стратегий, способов и мер, например борьбы с преступностью.

Социальные — предполагают ценности конкретных взаимоотношений юриста в обществе — с друзьями, коллегами по работе, родными. Причем все отношения кроме как с коллегами не должны переноситься полностью в профессиональную среду, с друзьями юрист должен быть прежде всего преданным другом, а дома прежде всего отцом, сыном, а не руководителем правового отдела в крупной компании.

Политические — это отношение специалиста к существующей политической ситуации в обществе, и прежде всего не безразличие, а активная гражданская позиция.

Религиозные — наличие определенной веры у профессионала или ее отсутствие. Причем, что это за вера не имеет значение, главное чтобы она исключала насилие и террор, нанесение вреда обществу и государству.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

— Аксиологический подход для профессионального саморазвития юриста имеет большое значение не только в рамках профессионального образования, но и в условиях постдипломного.

— В современной системе юридического образования возникает проблема, которая заключается в выпуске специалистов, у которых слабо или вообще не сформированы профессиональные ценностные ориентации, что приводит к отрицательному влиянию на его профессиональную деятельность и на общественные интересы в целом.

— С целью решения данной проблемы необходимо осуществлять коррекцию профессиональных ценностных ориентаций, для чего необходимо использовать аксиологический подход к профессиональному саморазвитию юриста в условиях постдипломного образования.

Литература:

1. Бачинин В.А. /Философия/ Энциклопедический словарь / из-во Михайлова В.А./Санкт-Петербург, 2005.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения, — М., 1961.

3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для Вузов СПб 2000.
4. Борытко Н. М., Мацкайлова О. А. /Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография/ Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002.
5. Гессен С. И. В защиту педагогики // Гессен / Сост. е.Г. Осовский. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. С. 39-61.
6. С. Ю. Головин. Словарь практического психолога/изд-во РАГС, 2004.
7. Каптерев П. Ф. О нравственном чувстве детей // Женское образование, 1878. № 5. С. 233—296.
8. Нечаев А. П. Сила воли и средства ее воспитания. М.-Л.: Государственное издание, 1928.
9. Рубинштейн М. М. Очерки педагогической психологии в связи с общей педагогикой. — 4-е изд. — М., 1920.
10. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания/Киев., 1905.
11. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения/ Т.1. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.

Мастерство педагога в решении профессионально-педагогических задач

Первухина Елизавета Васильевна, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

На современном этапе развития общества, в частности, системы образования, проблема педагогического мастерства является наиболее актуальной. Сегодня педагогу необходимо быть мобильным, уметь подстраиваться под постоянно меняющиеся условия профессионально-педагогической деятельности в рамках реформирования образования. В этом случае уместно говорить о мастерстве педагога в решении основных профессионально-педагогических задач.

Педагогическое мастерство — достаточно сложное понятие. Оно включает в себя множество компонентов. Русский психолог А. А. Бодалев определяет педагогическое мастерство через такое понятие, как «педагогическое воображение». Оно, по мнению ученого, заключается в умении учителя поставить себя на место ученика и в соответствии с этим строить свою работу [2, с. 69].

В педагогической науке большое внимание уделяется научной основе мастерства учителя. Так, ученые-педагоги А. С. Макаренко, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин видят основу педагогического мастерства в умении учителя применять научные теоретические знания в своей практической деятельности, иными словами, — способность использовать свои знания в решении педагогических задач. Исходя из этого, можно утверждать, что в список требований к учителю-мастеру входят не только его практические умения, но и достаточно объемный запас специальных знаний. Следовательно, чтобы умело соединить научную теорию с практикой, педагогу необходимо в совершенстве владеть навыками теоретического мышления.

Известный советский педагог А. С. Макаренко основу педагогического мастерства видел в знании педагогом своего дела. Он утверждал, что сами воспитанники ценят учителя и считают его мастером своего дела, если видят и чувствуют, что он уверенно использует свои разнообразные знания и умения. А. С. Макаренко был уверен, что учитель, не владеющий основами педагогического ма-

стерства, не способен решить педагогические задачи: «Я на опыте пришёл к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации» [6, с. 332].

Педагогическое мастерство представляет собой гармоничное сочетание знаний и умений учителя. В педагогике есть несколько точек зрения, рассматривающих мастерство педагога с данной позиции.

Автор большого количества работ в области педагогики В. А. Сластенин классифицирует умения педагога, связанные, прежде всего, с синтезом теории и практической деятельности, следующим образом:

— Умение соотносить теоретическое содержание учебного процесса с конкретными педагогическими задачами, которые необходимо решить педагогу в процессе своей профессиональной деятельности.

— Умение применять на практике имеющиеся знания, приводя тем самым в последовательное движение весь педагогический процесс.

— Умение понимать сложные взаимосвязи компонентов педагогического процесса [7, с. 42].

Таким образом, в процессе решения профессиональных задач проявляются ключевые, базовые и специальные компетенции педагога, которые в своей совокупности составляют профессиональную компетентность, под которой принято понимать «специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения определенного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [6, с. 54].

Рассматривая вопросы профессионального мастерства в педагогической деятельности, ученые-педагоги предложили такое понятие, как «педагогическая техника», которое определяется как совокупность знаний, умений и навыков учителя, с помощью которых он организует комплексную работу с детьми.

В понятие «педагогическая техника» входит не только теоретическая база современного учителя и его опыт практической работы, но и движения, жесты, мимика, а также интонация. По мнению ученых, педагогическая техника, позволяет учителю дать учащимся образец социального поведения, дисциплинирует.

Например, доктор педагогических наук Ю.П. Азаров отмечал успешность реализации педагогической техники именно во взаимодействии с воспитанниками. Он считал такой путь работы с детьми экономным (с точки зрения времени) и наиболее эффективным [1, с. 78].

Кроме того, педагогическое мастерство зависит и от гражданской позиции учителя, его личностных и деловых качеств, сформированности профессионального самосознания и профессионально-ценностного отношения к себе как представителю педагогической профессии. Профессионально-ценностное самоотношение педагога определяет его отношение к себе в профессиональной деятельности, а именно к процессу своего профессионального становления и самореализации в пространстве и во времени профессиональной деятельности, воссоздающей путем интеграции различных аспектов своего «Я» в профессии (Я-действующее, Я-взаимодействующее, Я-живой организм, Я-существующее, Я-осуществляющееся), переходящих в целостный образ «Я-профессиональное» [3, с. 576].

Таким образом, можно определить основные компоненты мастерства педагога, необходимые ему для решения профессионально-педагогических задач:

1. Профессионально-педагогическая компетентность педагога.
2. Владение педагогической техникой.
3. Высокий уровень общей и педагогической культуры.
4. Гуманистическая направленность деятельности (идеалы, интересы, ценности, гуманистические отношения).
5. Профессиональные качества (любовь к детям, интеллигентность, ответственность и т. д.).
6. Сформированность профессионального самосознания и самоотношения.
7. Творческие педагогические способности.

В настоящее время в педагогической практике большое внимание уделяется последнему компоненту педагогического мастерства, так как именно он помогает учителю применять свои умения в постоянно меняющихся условиях. Творческая деятельность педагога предполагает гибкость мышления, способность к прогнозированию, генерированию идей, рефлексии, стремление к совершенствованию. В основе своей деятельность педагога эвристична, направлена на решение профессионально-педагогических задач.

По мнению ученых В. А. Кан-Калика и Н. Д. Никандрова, в творческом процессе педагога одновременно или последовательно должны осмысливаться разные педагогические задачи. Прежде всего, это должна быть общая

педагогическая задача всей деятельности учителя, которая, в конечном счете, определяет и все детали творческого процесса, выступая как его общая концепция. Затем должна осмысливаться этапная педагогическая задача, связанная с конкретным этапом педагогической деятельности в учебной или воспитательной сфере. Наконец, в каждом микроэлементе педагогического процесса должны осмысливаться постоянно возникающие ситуативные (частные) педагогические задачи [4, с. 28–29].

Вопросы педагогического мастерства в решении педагогических задач рассматривали в своих трудах такие известные педагоги, как В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, О. К. Тихомиров, А. Н. Леонтьев и др.

Исследователь общепедагогических умений учителя Л. Ф. Спирин считает понятия «педагогическое мастерство» и «педагогическая задача» неразделимыми. Исследователь утверждает, что «...дорога к профессиональному мастерству решения педагогических задач — непростая. Чем выше ступеньки умений, тем больше в личной умелости каждого учителя научного знания, на основе которого находятся оптимальные (или близкие к ним) решения» [8, с. 105].

Педагогическая задача — это неотъемлемая часть, фундамент, двигатель всего педагогического процесса. Исследуя педагогическое мастерство в решении педагогических задач, мы использовали следующее определение задачи Б. Ф. Спирина и М. Л. Фрумкина: задача — это «... результат осознания субъектом деятельности, цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности (проблемы задачи)» [8, с. 9].

В трудах В. А. Сластенина мы находим следующее определение педагогической задачи: «Под педагогической задачей... следует понимать осмысленную педагогическую ситуацию с привнесенной в неё целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности» [7, с. 337].

Таким образом, педагогическое мастерство заключается в поиске наиболее эффективного решения среди существующих, рациональном анализе и отборе решений.

Ещё одним важнейшим аспектом педагогического мастерства является способность учителя привлечь к решению задачи самих воспитанников. Советский психолог С. Г. Костюк, например, оценивал успешность решения педагогических задач во многом с позиций активного участия учеников в деятельности, руководимой учителем [5, с. 114]. Следовательно, решение педагогической задачи осуществляется не только учителем, но и его подопечными (организующая роль учителя и определяет его мастерство).

В педагогике существует несколько классификаций педагогических задач. Нас интересует классификация, основанная на педагогических целях. В соответствии с этим, педагогические задачи делятся на:

— стратегические (достаточно стандартные задачи, решаемые большинством педагогов ежедневно);

— тактические (вытекают из стратегических, представляют собой часть решения стратегических задач);

— оперативные (возникают внезапно, в определенный, отдельно взятый, момент деятельности учителя).

Эффективность деятельности педагога определяется, прежде всего, тем, каким образом у него получается соотносить решения разных типов задач в комплексе. Особый интерес здесь вызывают оперативные педагогические задачи, так как они чаще всего носят внезапный характер и требуют от педагога высокого уровня развития теоретического и творческого мышления, сообразительности, быстрой реакции, а также немедленного принятия мер.

Как правило, при высоком уровне профессионализма педагог может иметь в своем арсенале набор способов решения задач и уметь применить его к соответствующей педагогической ситуации. Важно заметить, что для одной и той же педагогической задачи всегда может быть найдено не одно, а множество решений (нормативных спо-

собов) в зависимости от личной и профессиональной «Я-концепции» педагога.

Мастерство в решении разнообразных педагогических задач разного класса и уровня сложности зависит и от понимания и учета учителем индивидуальных психологических и возрастных особенностей детей. Если начинающий и неопытный учитель, как правило, при решении педагогической задачи намечает много способов ее решения, то достаточно опытный педагог, мастер не перебирает готовые варианты, а намечает реальную программу действий каждый раз заново, исходя из конкретных условий.

Таким образом, профессиональное мастерство учителя, главным образом, состоит в его умении максимально использовать свои творческие и теоретические возможности для наиболее успешного воспитания и образования учащихся. Оценить уровень педагогического мастерства можно по результатам, представляющим собой изменения, произошедшие не только с самими воспитанниками, но и в отношениях между ними.

Литература:

1. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие. — М., 2004. — 432 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. — М., 1995. — 328 с.
3. Бырдина О. Г. Позиционный подход к пониманию профессионально-ценностного самоотношения будущего педагога // Молодой ученый, № 11 (58), 2013. — С. 575–577.
4. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. — М., 1990.
5. Костюк С. Г. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика. — 1988. — 304 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М., 2003.
7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — М., 2001. — 512 с.
8. Спирин Б. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач. — Кострома: КГУ., 1994. — 107 с.

Факторы, влияющие на интеллект ребенка

Поескова Галина Ивановна, аспирант
Белгородский научно-исследовательский университет

Известно, что основными факторами, оказывающими свое влияние на интеллект ребенка, являются наследственность и воздействие среды. Наследственные влияния передаются через гены, которые получает ребенок от родителей. Родители, таким образом, несут ответственность за формирование существенных для развития интеллекта ребенка биологических структур, и прежде всего, нервной системы. Средовые факторы ребенок ощущает от момента зачатия до самой смерти — это пища, физико-химические воздействия, обучение, социальный опыт, роль семьи, влияние культуры и много другое. У детей, бросивших учебу, IQ снижается, а у тех, кто переходит из обыкновенной школы в школу для одаренных детей, — повышается. Специальные программы, проводимые в США с целью обогатить в социальном

и культурном отношении среду дошкольников из неблагополучных семей, часто улучшают показатели интеллекта у этих детей, однако если после этого ребенок попадает в обычную школу, его IQ может снова снизиться.

Споры по поводу природы интеллекта и факторов, оказывающих влияние на его развитие, начались еще в начале 1900-х годов, и не утихают, по сей день. Когда Альфред Бине создал свои первые тесты измерения интеллекта детей, он был уверен в том, что интеллект имеет «текущий» характер и может изменяться в сторону увеличения. В последующие годы американские ученые стали говорить о том, что человеческий интеллект генетически обусловлен и неизменяем от рождения.

Ряд американских ученых во главе с Э. Торренсом считают, что интеллект — это продукт существующей в об-

шестве системы воспитания и обучения, поэтому талантами не рождаются, а становятся, поскольку творческий стиль является естественной формой работы мозга [7]. Американский психолог Р.Кеттел рассматривает интеллект двояко. По мнению Р. Кеттела, интеллект бывает кристаллизованным и текучим. Первый интеллект, заключающий в себе логическое мышление, счет, знания, зависит от образования, условий культурной среды. Второй интеллект, включающий в себя скорость восприятия и обработки информации, по мнению Р.Кеттела, генетически обусловлен [3]. Взгляды Р.Кеттела перекликаются со взглядами американского психолога К. Двек [4], которая рассматривает проблему с точки зрения двух теорий: теории «фиксированного» интеллекта и теории роста мышления. К.Двек утверждает, что одаренность не является фиксированной, данной от рождения и неизменяемой. Напротив, она может возрастать при наличии усилий и мотивации со стороны личности.

Наиболее широко на эту проблему взглянул канадский ученый Ф. Ганье [5]. Он предположил, что интеллект, который является природным качеством, должен развиваться на протяжении всей жизни человека. Это происходит путем систематических занятий, тренировок и практики «мастерства в определенных областях человеческой активности и деятельности». Таким образом, по мнению Ф.Ганье, происходит превращение одаренности в талант. Этому процессу могут способствовать (или мешать) два вида катализаторов: внутренний и внешний. К внутренним катализаторам относятся физические (здоровье, внешность) и психологические (мотивация, воля), которые обусловлены генетически. Внешними катализаторами, по утверждению Ф.Ганье, являются: среда (географическая, демографическая, социологическая), люди (родители, учителя, родные братья и сестры, сверстники), предоставляемые гарантии (программы для одаренных и талантливых детей) и события (смерть родителя, заблуждение, выигранный приз).

Как считает американский психолог, специалист в области когнитивной, экспериментальной и социальной психологии Р. Нисбет интеллект гораздо больше определяется социальным окружением ребенка, нежели генами, и что родители и воспитатели могут оказывать на него значительное влияние. Так, по утверждению Р. Нисбета, кормление ребенка грудью в течение первых восьми месяцев от рождения ребенка на шесть пунктов в дальнейшем увеличивает IQ ребенка по шкале баллов. Или что занятия физическими упражнениями во время беременности также влияет на IQ ребенка, поскольку мать в этом случае родит ребенка большего роста, и при этом, его мозг тоже будет иметь значительно больший размер.

Убеждение Р. Нисбета в том, что социокультурное окружение влияет на интеллект ребенка основано на его изучении детей, выходцев из семей с низким социальным статусом. IQ этих детей на 12–18 пунктов отстает от IQ их сверстников, выходцев из благополучных семей, в ко-

торых детям предоставляется более развивающая обстановка.

Подобно тому, как плохое питание негативно влияет на развитие ребенка в утробе матери, так и окружающая среда оказывает на интеллектуальное развитие ребенка. Р. Нисбет рассматривает детей из благополучных семей с достатком и детей из семей с низким достатком и делает следующие выводы.

В семьях с достатком:

1. говорят с детьми на «хорошем» английском языке; задают детям развивающие вопросы; комментируют детские высказывания; обсуждают с детьми вопросы из жизни ребенка и детские эмоции;
2. побуждают детей участвовать в дискуссиях за столом, которые ведутся взрослыми;
3. ребенок говорит 2 000 слов в час;
4. к трехлетнему возрасту, ребенок может услышать более 30 миллионов слов;
5. в доме много книг; ребенку начинают читать с 6-месячного возраста;
6. взрослые связывают прочитанный материал с примерами и событиями из жизни ребенка; задают вопросы, начинающиеся с «Что?» и «Почему?» по прочитанному тексту, побуждают ребенка участвовать в процессе чтения;
7. словами описывают то, что нужно сделать ребенку;
8. принимают активное участие в жизни ребенка, расспрашивают о ребенке у воспитателей, ровесников;
9. родители активно работают над тем, чтобы развить таланты и способности ребенка;
10. вовлекают ребенка в познавательную активность в летний период, такую как: чтение, разговоры, походы в музеи и зоопарк, в результате чего, у ребенка повышается его IQ.

В семьях с низким достатком:

1. мало говорят с детьми; общение в основном в виде распоряжений;
2. ведутся обсуждения между взрослыми с убеждением в том, что детям не интересно участие в дискуссии;
3. ребенок говорит 1 300 слов в час;
4. к трехлетнему возрасту, ребенок услышал 20 миллионов слов;
5. книг в доме мало; взрослые поздно начинают читать ребенку книги;
6. не связывают материал из книжки с жизнью ребенка; задают вопросы, начинающиеся с «Что?», но не задают вопросов, начинающихся с «Почему?»; считают комментирование ребенка прочитанного простым перебиванием и просят ребенка не отвлекаться, а внимательно слушать текст;
7. показывают, как надо делать что-либо, в лучшем случае, могут сказать: «Делай так!»;
8. не участвуют в жизни ребенка; дети предоставлены сами себе и большую часть времени проводят в играх и просмотре телевизионных передач;

9. родители видят свою роль в том, чтобы ребенок был сыт, одет, обут, был опрятным; дети растут и развиваются сами по себе;

10. не стимулируют развитие ребенка летом, в результате, у ребенка падает его IQ.

Р. Нисбет приходит к выводу, что такие простые вещи, как разговор с детьми, чтение ребенку книг, комментарии по прочитанному возбуждают любопытство у детей и увеличивают их интеллект. Таким образом, согласно утверждению Р. Нисбета, окружающая среда влияет на IQ ребенка, на его получение высшего образования и на всю дальнейшую карьеру в жизни [6].

Другие факторы окружающей среды, влияющие на интеллект ребенка

Шлепание малышей. В возрасте до одного года малыша не оскорбляют физические наказания, и, наоборот, 2-3-летний ребенок остро реагирует, если его отшлепать, считает М. Ибука [1]. Согласно исследованиям Мюррея

Штрауса из Университета Нью-Хампшира, дети в возрасте от 2 до 4 лет, которых родители шлепают, на 5 пунктов по шкале IQ отстают от своих ровесников, которых родители не наказывают подобным образом. Дети в возрасте от 5 до 9 лет, которых родители шлепают, отстают на 2.8 пункта от других детей, которых родители не наказывают.

Сон. Моник Ле Буржуа из Университета Браун изучила, как сон влияет на интеллект дошкольников. Она обнаружила, что если в выходные ребенок на один час больше поспит, то при сдаче теста в понедельник, его IQ увеличивается на 7 пунктов.

Свинец в крови. Американский исследователь обнаружили, что у детей, имеющих в крови свинца меньше, чем 10 микрограмм на децилитр, на 11.1 пункта отстают по шкале тестов Станфорд-Бине от других детей. Каждые дополнительные 10 микрограмм свинца в крови ребенка дают увеличение IQ по шкале на 5.5 пунктов [2].

Литература:

1. М. Ибука. «После трёх уже поздно». Пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2011, с. 25.
2. Bernard SM, McGeehin MA. 2003. Prevalence of blood lead levels ≥ 5 micro g/dL among US children 1 to 5 years of age and socioeconomic and demographic factors associated with blood of lead levels 5 to 10 micro g/dL, Third National Health and Nutrition Examination Survey, 1988–1994 Pediatrics 112 (6 Pt 1):1308–1313.
3. Cattell, James McKeen. 1902. The time of perception as a measure of differences in intensity. Philosophische Studien 19: 63–68.
4. Dweck, C. (1999) Self Theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.
5. Gagne, F. (1995). From giftedness to talent: A development model and its impact on the language of the field. Roeper Review, pp.18, 103–111.
6. Nisbett, R. and T. Wilson (1977). «Telling More than we can Know: Verbal reports on mental processes». Psychological Review 84 (3): 231–259.
7. Torrance E. P. Growing up creatively gifted: A 22-year longitudinal study. Creative Child and Adult Quarterly. 1980

Информационная образовательная среда учебного заведения как средство формирования информационной культуры студентов

Ревко Эльвира Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Федорова Анастасия Павловна, магистрант

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Совершенствование современного образования, входящего в европейское образовательное пространство, невозможно без использования ресурсов сети Интернет. Особое внимание уделяется возможности использования современных информационных и компьютерных технологий в образовательном процессе, что требует глубокого теоретического осмысления. [4]

Доступность ресурсов сети Интернет, ограниченное представление в сети качественной научно-популярной, культурной и образовательной информации приводит к формированию у подрастающего поколения сомнитель-

ного мнения об Интернете как об исключительно развлекательном инструменте. В это же время педагогическое сообщество рассматривает Интернет как доступное средство формирования информационной культуры студентов, продолжая при этом поиск эффективных способов использования его ресурсов в образовательно-воспитательных целях.

В настоящее время отсутствует универсальное определение информационной культуры и единый подход к пониманию её сущности и содержания. Это связано с тем, она охватывает все сферы человеческой деятельности и вы-

ступает в самых разнообразных формах — научной, политической, художественной, образовательной и т.д. Она является продуктом разнообразных творческих способностей человека и получает выражение в навыках по использованию технических информационно-коммуникационных устройств, в способности и умении грамотно формулировать свои информационные потребности, ориентироваться в информационном пространстве, находить и перерабатывать необходимую информацию. Она требует от человека новых знаний и умений, особого стиля мышления, обеспечивающих необходимую социальную адаптацию в процессе непрерывного процесса изменения общества и окружающего мира в целом. [4]

Существуют разнообразные мнения относительно содержания понятия «информационная культура». Часть исследователей определяет ее как систему характеристики личности, некоторые связывают ее с исключительными коммуникационными навыками, специалисты информационных технологий подразумевают под ней прежде всего грамотное владение информационными технологиями. В зависимости от того, как определить понятие информационной культуры — будет выстраиваться процесс формирования информационной культуры студентов. Анализ литературы позволил нам остановиться на трактовке, предложенной Поддубной О.Ю., определяющей информационную культуру студентов как компонент базовой культуры личности и системной характеристики человека, позволяющий ему эффективно выполнять все виды работы с информацией (получение, накопление, кодирование, переработка, создание на этой основе качественно новой информации, ее передача, практическое применение) с использованием различных средств, понимать природу информационных процессов и отношений, развивать гуманистически ориентированную информационную ценностно-смысловую сферу, осуществлять информационную рефлексию, творчество в информационном поведении и социально-информационную активность. [4]

Данное определение позволяет сказать, что современный студент должен не только овладеть суммой необходимых знаний, но и формировать готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению, мотивацию к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, систему значимых социальных и межличностных отношений, социальные компетенции, правосознание.

В рамках диссертационного исследования нами было проведено анкетирование студентов с целью выявления их уровня информационной культуры.

В анкетировании приняли участие студенты 1 курса нескольких факультетов Герценовского университета. Анализ полученных результатов позволил получить ответы на важные вопросы исследования вопросов формирования информационной культуры.

Большинство студентов используют обширные возможности сети Интернет для поиска и получения информации научного, просветительского и развлекательного

характера. При этом больше половины (75%) опрошенных отметили, что используют полученную информацию лишь после тщательного анализа и обработки, так как «далеко не все, что пишут даже на серьезных сайтах, можно безоговорочно верить».

Часть вопросов была направлена на выявление представлений студентов о возможностях информационной образовательной среды университета, включающую в себя ресурсы Фундаментальной библиотеки, библиотек факультетов, классов открытого доступа. 85% опрошенных отметили, что зарегистрированы в библиотеках и активно используют как печатные, так и электронные ресурсы в учебной и исследовательской деятельности, при этом отметили, что электронные учебники и книги более популярны, удобны в использовании и доступны. Вместе с тем, несколько человек ответили, что не слышали о подобных возможностях, что может указывать как на недостаточную информированность студентов об информационных возможностях университета, так и на их собственную незаинтересованность.

В одном из вопросов студентов просили оценить по пятибалльной шкале свои умения работать с информацией. Анализ ответов показал, что в большинстве случаев уровень умения студентов работать с получаемой информацией находится на среднем уровне («умею выполнять основные действия, работать в основных офисных программах, активный пользователь ресурсов сети Интернет»).

Анкетирование позволяет сделать следующие выводы:

— студенты первых курсов являются активными потребителями образовательных печатных и Интернет-ресурсов (30 / 70%);

— уровень владения навыками работы с информацией можно оценить как «средний»;

— информационная образовательная среда Герценовского университета, включающая в себя ресурсы Фундаментальной библиотеки, библиотек факультетов, классов открытого доступа, активно используется студентами в учебной и научно-исследовательской деятельности, а также в просветительских и воспитательных целях.

Анализ анкетирования и литературных источников позволяют утверждать, что создание на базе высшего учебного заведения качественной и доступной единой информационной образовательной среды обеспечивает комфортные условия образования и ориентацию на формирование коммуникативной компетенции, творческих качеств личности студента, его критического мышления, самостоятельной работы, рефлексии, реализацию его творческого потенциала, изменение сферы мотиваций и жизни в открытом информационном пространстве образовательной среды.

Рассматривая информационную образовательную среду как совокупность условий, обеспечивающих информационную деятельность (Кузнецов А.А., Роберт И.В.) и информационное взаимодействие (Касторнова В.А., Прозорова Ю.А., Роберт И.В. и др.) с распределенными информационными ресурсами и удаленными пользователями, на основе современных интерактивных средств

ИКТ, ориентированных на формирование высокообразованной, духовно и интеллектуально развитой личности, способной к социализации в современных условиях [1], целесообразно отметить, что стоит она по принципу создания целостного образовательного пространства, ориентированного на становление личности обучаемого.

Вместе с этим, достижения новых целей и ценностей информационной образовательной среды (в том числе и формирования информационной культуры) должны быть обеспечены возможностью многомерного движения личности в образовательном пространстве и создание оптимальных условий для такого движения. Иначе говоря, приоритетами системы образования становятся ориентация на развитие личности, адекватной потребностям современного общества, личностно-ориентированное, индивидуализированное обучение, формирование ключевых компетенций, развитие познавательных потребностей и способностей обучаемых. [2]

В настоящее время информационно-образовательная среда учебного заведения рассматривается как составляющая единого российского информационно-образовательного пространства, формирование и развитие которого осуществляется в рамках региональных и федеральных программ информатизации образования в России. Кроме того, сегодня важным компонентом развития теории и практики организации учебного процесса в образовательном учреждении любого уровня в условиях информатизации и модернизации образования являются информационно-образовательные системы, использующие сетевые технологии и представляющие собой составную часть информационно-образовательной среды учебного заведения. Эффективность процесса ее становления зависит от следующих взаимосвязанных факторов: государственной поддержки, создания глобальной информационной инфраструктуры образования и подготовки кадров для системы образования в области использования и внедрения информационных технологий. [3]

Формирование информационной культуры студентов с использованием информационной образовательной среды университета можно происходить:

- в рамках учебных дисциплин;
- в рамках воспитательной и просветительской работы;
- через систему дополнительного образования;
- посредством участия в практике, научно-исследовательской работе;
- в процессе участия в проектах, конкурсах и грантах для студентов.

Для повышения внимания студентов к возможностям образовательной среды Герценовского университета проводятся открытые мероприятия на базе Фундаментальной библиотеки и библиотек факультетов, такие как, например, мастер-классы по пользованию библиографическими и электронными ресурсами, по повышению навыков работы с информацией, экскурсии для ознакомления с печатными и электронными фондами и базами данных.

Для дальнейшего планирования и развития информационной образовательной среды университета можно предложить: проведение экскурсий и выездных занятий в библиотеки других университетов города, организацию семинаров и круглых столов (в том числе в режиме вебинаров с использованием мультимедийного оборудования) по вопросам воспитания информационной культуры студентов с преподавателями и студентами вузов города и страны, дистанционные курсы и другие формы работы.

Информационная образовательная среда представляет собой объединение информационных объектов и инноваций с целью создания информационно-педагогических ресурсов для включения их в педагогический процесс, которые позволят использовать различные формы и технологии освоения знаний и развивать самостоятельную, познавательную учебную деятельность.

Все это позволяет отметить, что создание информационной образовательной среды в высшем учебном заведении является одним из обязательных условий формирования педагога, обладающего необходимыми компетенциями, в том числе в области информационной культуры, готового трудиться и жить в условиях современного динамично развивающегося общества и страны.

Литература:

1. Жожиков А.В. Формирование информационной культурно-образовательной среды в региональном сегменте глобальной сети Интернет (на примере республики Саха (Якутия): автореф. дис.... д-ра пед. наук / Жожиков А.В.; [Якутский гос. ун-т им. М.К. Аммосова]. — Якутск, 2004. — 38 с.
2. Лавров П.Н. Возможности использования регионального математического портала в преподавании математики. // Интеграция образования 2012. — Вып.1. — Саранск — с. 95–102.
3. Лавров П.Н. Информационная образовательная среда — важнейший компонент новой системы образования // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6; URL: www.science-education.ru/106-8037 (дата обращения: 11.03.2013).
4. Поддубная О.Ю. Образовательно-воспитательное пространство интернета как средство развития информационной культуры студентов: автореф. дис.... канд. пед. наук / Поддубная Ольга Юрьевна. — Рязань, 2010. — 20 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/obrazovatelno-vospitatelnoe-prostranstvo-interneta-kak-sredstvo-razvitiya-informatsionnoi-ku> (дата обращения: 11.03.2013)

Обучение через игровое исследование: неалгоритмизированные исследовательские задачи по формированию культуры исследовательской деятельности

Савинова Елена Юрьевна, учитель начальных классов,
почетный работник общего образования Российской Федерации, магистрант
Астраханский государственный университет

В практике работы с младшими школьниками нередко используются индивидуальные и коллективные игры. Среди них есть такие, которые позволяют активизировать исследовательскую деятельность ребенка, освоить первичные навыки проведения самостоятельных исследований. Исследования бывают алгоритмизированными и неалгоритмизированными. Проведение алгоритмизированного исследования предполагает четкий алгоритм: что, как, зачем исследовать. Неалгоритмизированное исследование предполагает отсутствие четкого плана действий. Именно такое изучение предмета, явления активизирует мыслительную деятельность детей, заставляет их думать, с какой стороны подойти к данному предмету, явлению, что можно выявить в ходе его изучения. На занятиях неалгоритмизированного исследования дети учатся формулировать свои мысли, анализировать, делать выводы.

Любое исследование предполагает выдвижение гипотезы. На данных занятиях это не является целью. Предмет, явление необходимо сначала изучить и только потом выдвигать гипотезу.

Как дети делают первые шаги по изучению предмета, вы можете ознакомиться ниже, прочитав разработку внеурочного занятия.

Внеурочное мероприятие

Класс: 4 «Б»

Методический ресурс: авторская общеобразовательная программа дополнительного образования детей «Астраханский край» (формирование культуры учебно-исследовательской деятельности)

Интеграция:

межпредметная: окружающий мир, математика, русский язык;

дополнительное образование детей: программы дополнительного образования детей «Астраханский край», «Волшебная кисточка».

Тема занятия: «Обучение через игровое исследование: неалгоритмизированные исследовательские задачи по формированию культуры исследовательской деятельности»

Деятельностная цель: формирование у обучающихся культуры исследовательской деятельности, способностей к самостоятельному построению новых способов деятельности на основе метода рефлексивной самоорганизации в процессе игрового исследования.

Образовательная цель: расширение понятийной базы и способов исследовательской деятельности за счет включения в нее новых элементов.

Ведущая технология: технология деятельностного метода обучения (Л. Г. Петерсон)

Виды деятельности:

- моделирующая, проблемно-поисковая, учебно-исследовательская,
- деятельность по планированию учебного сотрудничества, познавательная,
- игровая, проблемно-целостная, информационно-коммуникативная, трудовая,
- проектная.

Форма достижения результата — практикум, конференция.

***Образовательный продукт** — результаты коллективной учебно-исследовательской деятельности (формат описание)

*Образовательный продукт:

1. материализованные продукты деятельности ученика в виде суждений, текстов, рисунков, поделок и т. п.
 2. Изменение личностных качеств ученика, развивающихся в учебном процессе.
- осуществлять сравнение и классификацию, самостоятельно выбирать основание и критерии для оценки выполненных действий.

Планируемые результаты

Предметные результаты (повышенный уровень)

Обучающиеся получают возможность:

- расширить сведения о листьях растений, о строении цветов, о карандашах, о шоколаде (окружающий мир);
- научиться наблюдать, фиксировать, исследовать, сравнивать, получать информацию из разных источников о листьях растений, цветах, карандашах, шоколаде, выделять их характерные особенности;
- научиться планировать, контролировать и оценивать учебные действия в процессе коллективной работы в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;
- научиться производить измерения, сравнивать полученные результаты, составлять простейшие таблицы (математика);
- совершенствовать свою устную и письменную речь;
- говорить выразительно, понятно, логично, четко формулируя мысль в словесной форме.

Метапредметные результаты (УУД)

Личностные (метапредметные)

Обучающиеся получают возможность:

— для формирования выраженной устойчивой учебно-познавательной мотивации учения, устойчивого учебно-познавательного интереса к новым знаниям и умениям;

— для формирования положительной адекватной дифференцированной самооценки на критериальной основе.

Регулятивные

Обучающиеся получают возможность:

— в сотрудничестве с учителем и обучающимися ставить новые учебные задачи;

— проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве.

Познавательные

Обучающиеся получают возможность:

— осуществлять расширенный информационный поиск информации с использованием разнообразных ресурсов;

Коммуникативные

Обучающиеся получают возможность:

— учитывать и координировать в сотрудничестве позиции своих одноклассников, отличные от собственной;

— задавать вопросы друг другу и учителю, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером.

Личностные

— формирование базовой национальной ценности — «Наука» (знание);

— развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Результативность внеурочной деятельности — третий уровень результатов (получение школьниками опыта социального самостоятельного действия).

Ход занятия

1. Вступительное слово.

2. Активизация знаний обучающихся.

— Ребята, отгадайте загадки, отгадки подскажут вам, что сегодня вы будете изучать.

Очищают воздух,

Создают уют,

На окнах зеленеют,

Круглый год цветут.

(Комнатные растения)

Расчерчен на квадратики,

Завёрнут в серебро,

Как его вы развернёте,

Моментально вы поймёте,

Что нашёлся сладкий клад.

Это вкусный...

(Шоколад)

Палочки волшебные в руки я беру.

Ими нарисую я маму и сестру.

Домик, речку и грибочки,

Солнце, небо и цветочки.

Нравятся мне палочки, палочки такие

Сверху деревянные, а внутри цветные.

(Цветные карандаши)

Замечательный цветок,

Словно яркий огонек.

Пышный, важный, словно пан,

Нежный бархатный...

(Тюльпан)

— Сегодня, ребята, вы будете изучать шоколадные батончики, цветные карандаши, букет тюльпанов, листья комнатных растений. До начала занятия вы поделились на группы, в каждой группе по пять человек. Группе предлагается изучить предложенные предметы: первая группа изучает батончики шоколада, вторая — цветные карандаши, третья — букет тюльпанов, четвертая — листья комнатных растений.

3. Учебно-исследовательская деятельность (формат — описание)

Практическая работа.

(Дети рассматривают предметы с разных сторон, выбирая критерии самостоятельно, на листе формата А-4 записывают тему исследования, цель, задачи; каждый ребенок в группе отвечает за один критерий, полученные результаты записывает на листе формата А-4; затем дети всей группы делают вывод, который записывается на отдельном листе формата А-4; листы склеиваются: 1 — тема, цель, задачи; 2–6 результаты по отдельным критериям, 7 — вывод. На работу отводится 20 минут)

4. Отчет каждой группы о проделанной работе.

Каждая группа отчитывается о проделанной работе, зачитывая выводы.

Первая группа изучала батончики шоколада. Выдвинутые критерии: размер (длина, ширина, толщина), дата изготовления, оформление этикеток, состав батончиков, производитель.

Вторая группа изучала цветные карандаши. Критерии: длина, форма, производитель, состав, вид на срезе.

Третья — букет тюльпанов. Критерии: длина всего цветка, форма лепестков, длина листьев, наличие аромата, наличие рисунка на лепестках.

Четвертая — листья комнатных растений. Критерии: длина листа, длина черенка, длина и ширина листовой пластины, наличие пятен и линий, отличия внешне и внутренней стороны листа.

5. Рефлексия.

— Ребята, продолжите фразы:

Сегодня я узнал...

Было интересно...

Было трудно...

Я выполнял задание...

Я понял, что...

Меня удивило... ..

Мне захотелось...

Я попробую...

Работа в группе помогает...

Я хочу поблагодарить...

Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам

Саттарова Саодат Тажиматовна, преподаватель

Ташкентский институт текстильной и легкой промышленности (Узбекистан)

Статья посвящена учету индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе. В ней описано важность учета индивидуально-психологических и личностных особенностей учащихся при обучении иностранному языку, осуществлен обзор различных точек зрения, представлены некоторые выводы автора по реализации принципа индивидуального подхода в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе.

The article is dedicated to the description of individual-psychological and personality peculiarities of school children as one of the main didactic principles in teaching English as a foreign language. The author has described the importance of the principle under consideration, has analyzed different views on the issue, has presented some conclusions and recommendations on the application of the principle under study.

Вопросам дифференцированного и индивидуального подходов в обучении иностранным языкам уделяется большое внимание как зарубежом, так и в нашей стране. Выполнен ряд диссертационных исследований (М. К. Кабардов, С. М. Бурденюк, Е. С. Рабунский, А. М. Колесова, С. Г. Якобсон, М. Исмоилова и др.), опубликованы монографические труды (В. С. Мерлин, В. П. Кузовлев, Е. С. Рабунский и др.) и многочисленные статьи в различных журналах и сборниках научных трудов, в которых разработаны принципиальные положения дифференцированного и индивидуального подходов в обучении иностранным языкам в различных учебных заведениях. Это объясняется тем, что «... без учета индивидуальных особенностей обучаемого невозможна подлинное развивающее обучение, а оно является одной из целей нашего предмета в школе, который вносит свою лепту в воспитание активной, всесторонне развитой личности, что является стратегией обучения»¹.

Обучение иностранному языку в большой степени, чем какому — либо предмету, требует индивидуального подхода, т. к. «...при обучении иностранному языку индивидуален не только сам процесс овладения, но и объект усвоения — речь человека, как способ выражения мысли средствами языка»². В результате проведенной в этой области работы общепризнанным является необходимость обучения иностранным языкам на основе учета индивидуально — психологических особенностей обучаемых и дифференцированного подхода к формулировке целей обучения, отбору содержания обучения, к его методической организации, выбору методов и приемов, педагогической технологии обучения, формированию навыков и умений обучаемых по видам речевой деятельности, методике контроля сформированности навыков и умений учащихся. Разработанная в лингводидактике положения дифференцированного и индивидуального подходов успешно реализуются на практике преподавания. В частности, разработана уровневая модель владения иностранным языком (TOEFL, IELTS, создана концепция образовательного отдела Совета Европы), разработаны личностно — ориен-

тированный подход, концепция о разноуровневом обучении, в большинстве учебных заведений академические группы и подгруппы формируются в зависимости от уровня обученности учащихся, в отдельных школах организованы факультативные занятия, группы с одаренными учениками и др. Результаты этих мер положительно сказываются на эффективности обучения.

Вместе с тем ряд вопросов дифференцированного и индивидуального подходов в обучении иностранным языкам остаются по сей день спорным и недостаточно разработанным. К ним можно отнести неупорядоченность терминологии, связанной с дифференцированным и индивидуальными подходами, отсутствие классификации индивидуализированных мер — заданий, соотносимой с типологией учащихся, определение оптимального соотношения между индивидуальными особенностями и спецификой компонентов объекта обучения иностранному языку, выявление потенциальных возможностей учащихся к учению и создание педагогических условий для развития психических аспектов личности на уроках иностранного языка и др.

В данной статье описывается опыт реализации индивидуального подхода на уровне цели обучения иностранному языку.

Под индивидуализацией обучения понимается организация учебного процесса с учетом индивидуально-психологических различий (особенностей) учащихся. Индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программой, и реальными возможностями каждого ученика³. Средствами индивидуализации обучения могут выступать индивидуальные и групповые задания, подбор, распределение учебно-речевых ситуаций, коммуникативных задач и др. Однако, как показывает цитированное выше определение, в нем не предусмотрен еще один аспект, без учета которого не представляется возможным оптимальная индивидуализация обучения. Это — учет свойств личности ученика, которые играют важную роль в успеваемости учеников по предмету, а также в раз-

витии психических аспектов личности учащихся на уроках иностранного языка. Спорным или недостаточно исследованным является также вопрос о статусе принципа учета индивидуального подхода и принципа учета дифференцированного подхода. Ряд авторов (Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина, Е. С. Рабунский, Д. Д. Джалолов) считает принцип индивидуального подхода (индивидуализации обучения) одним из дидактических принципов, другая группа ученых (И. В. Рахманов, Р. К. Минъяр — Белоручев, Л. С. Андреевская — Левенстерн и др.) относит его к числу обще методических принципов, третья группа исследователей (И. Д. Шукин, Н. И. Гальскова, Н. И. Гез и др.) считает его психологическим принципом).

На основе проведенного нами анализа соответствующей литературы, а также опыта работы считаем, что принцип индивидуального подхода (индивидуализации обучения) является методическим принципом и по своей сущности он является основой для реализации дидактического принципа — принципа дифференцированного подхода, который по сути дела связан со стратегией, организацией обучения.

Нами принимается точка зрения, согласно которой индивидуальный подход предполагает учет многообразных индивидуальных и личностных (жизненный опыт, сферы интересов, темперамент, характер) особенностей. Индивидуальный подход осуществляется в условиях классно — урочной системы обучения и предполагает сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы.

Словом можно сказать, что как принцип индивидуального подхода, так и принцип дифференцированного подхода направлены на рационализацию учебного процесса. Они взаимосвязаны между собой. Осуществление дифференцированного подхода без учета принципа индивидуального подхода не представляется возможным. Оба принципа воздействуют на все компоненты системы обучения иностранным языкам от цели до контроля обучения.

Индивидуальные особенности учащихся составляют: мотивация, интерес, стиль учения, общее развитие, степень уверенности в своих возможностях, способность и самодисциплина, культурные особенности, уровень обученности, потенциальные способности и обучению, языковая способность, интеллектуальные способности, опыт учения, отношение ученика к предмету, психологические механизмы речевой деятельности, работоспособность, трудолюбие и др.

Опишем как мы осуществляем принцип учета индивидуального подхода на уровне цели обучения иностранным языкам.

В настоящее время существуют несколько подходов к формулировке цели обучения: (1) традиционный, (2) по документам Совета Европы, (3) методическая школа Е. И. Пассова, (4) концепция Н. Д. Гальсковой и др.

В связи с тем, что в действующих программах принят традиционный подход к формулированию цели обучения иностранным языкам принцип учета индивидуального

подхода рассматривается здесь на традиционном подходе, согласно которому различаются практическая, воспитательная, общеобразовательная, и развивающая цели обучения.

Проанализируем формулировки целей обучения английскому языку в действующих программах.

Практическая цель: формирование у учащихся умений для речевой коммуникации в пределах языкового материала и тематики обучения, предусмотренных программой; владение учащимися языковыми единицами на уровне речевых навыков; формирование у учащихся умений самостоятельной работы для использования сформированных навыков и умений в новых ситуациях речевого общения и для дальнейшего их совершенствования.

Общеобразовательная цель: расширение филологического кругозора учащихся; обогащение социального опыта учащихся.

Воспитательная цель: нравственное, эстетическое воспитание, расширение кругозора учащихся средствами иностранного языка;

воспитание духовных и человеческих свойств учащихся.

Развивающая цель: развитие психологических механизмов речевой деятельности; совершенствование умений выражать мысли логично и выразительно; совершенствование умений самостоятельно работать; развитие способности преодолеть трудности и повышать интерес к знаниям⁴.

Выше цитированные формулировки целей обучения описывают требования государственного стандарта и деятельность учителя, а не учащихся и не ориентируют последних на достижение лично значимого результата.

В педагогической и методической литературе подчеркивается мысль о том, что цели урока должны быть ориентированы на некий реально достижимый, обозримый и привлекательный для школьников результат и формулироваться в терминах деятельности. Учитель прогнозирует, что обучаемый сможет сказать, понять, написать на изучаемом языке по окончании того или иного отрезка учебного времени. Такой подход заставляет учителя ставить перед собой реалистичные цели, степень достижения которых легко отслеживать, так как они воплощаются в некий конечный продукт и могут быть оценены⁵. Однако на практике не наблюдается такой подход. Приведем примеры на формулировки целей урока, рекомендованных авторами учебника английского языка Fly High для 5 класса⁶:

Lesson 1

to enable pupils to greet each other and grown ups using appropriate formal and informal phrases (P.21).

Lesson 2

to give practice in listening and speaking;
to enable pupils to understand simple classroom instructions (P.23).

Lesson 3

to introduce cardinal numerals;
to enable pupils to ask and answer about age;

to enable pupils to understand simple classroom instructions.

to introduce the definite article (P.24).

Lesson 4

to enable pupils to talk, listen and read about families;

to introduce regular plurals with — s and pronounced [z];

to introduce and practise «have got» (P.25).

Как видно из вышеприведенных примеров на формулировки практической цели обучения английскому языку, в них не учтены интересы учеников, они носят общий характер и не дифференцированы в зависимости от компонентов объекта обучения.

Приведем примеры на формулировки целей урока из опыта работы учителей:

а) формирование лексических навыков по теме «Our school»;

б) формирование навыков употребления Present Simple в утвердительной и отрицательной формах предложения;

в) совершенствование умений монологической речи по теме

«My Working Day»;

г) формирование умений чтения вслух на базе текста «Animals»; давать советы, используя глаголы «should / shouldn't»;

д) формирование умений диалогической речи по речевым ситуациям: «В магазине», «В библиотеке» и др.

Как показывают приведенные примеры на формулировки цели урока, они ориентируют на конечный результат, т. е. на то, что будет сформировано в конце занятия. Они не направлены на учеников и поэтому они не возбуждают у учеников интерес, у учеников сохраняется боязнь делать ошибки, связанные с языковым оформлением высказывания или речепроизводством. В таких случаях от учителя требуется ставить перед школьниками, такие цели, которые возбуждают интерес к выполняемому виду работы. Желательно, чтобы ученики сами участвовали в обсуждении и определении цели выполняемого вида работы. Целесообразность участия учеников в выделении приоритета, уточнении и конкретизации цели деятельности объясняется тем, что «...одобрав цели приняв их, школьники берут часть ответственности за реализацию на себя. Процесс овладения иностранным языком становится процессом постепенного осознанного продвижения и цели» (5).

Приведем примеры на постановку реальной достижимой цели перед учениками.

1. Ознакомление с образованием слов с помощью суффиксов — er, or: Учитель: Слова являются важным компонентом языка. В языке очень много слов. На родном языке мы знаем много слов, а на английском языке мы знаем пока мало. Что надо делать, чтобы знать много слов?

1-ученик: выучить много слов наизусть;

2-ученик: много слушать английскую речь по радио, ТВ;

3-ученик: много читать на английском языке и др.

Учитель: Все ученики выразили свои мнения верно. Действительно, очень много способов обогащения словарного запаса. Один из них — знать как образуются слова на английском языке. Многие слова являются производными, которые образуются с помощью суффиксов. Сегодня мы ознакомимся с образованием слов с помощью суффиксов **-er, -or** Например:

work — работа + er = worker — рабочий

teach — учить + er = teacher — учитель

act — действовать + or = актер

direct — руководить + or = директор

Затем дается задание: образуйте существительные от заданных слов с помощью суффиксов **-er, -or**:

farm — ферма write — писать

hunt — охотиться read — читать

drive — водить play — играть

translate — переводить edit — редактировать

compose — сочинять sing — петь

2. Рассказать о себе:

А. Прочтите заданный текст, обращая внимание на следующие: сколько лет Дж. Брауну, в каком классе он учится, кто его родители по профессии, где он живет.

John Brown

My name is John Brown. I am 12. I go to school. I am in Form 5. I have a father. His name is Mark Brown. He is 40. He is a doctor. My mother is Angel Brown. She is 39. She is a teacher. We live in Jackson street in London.

В. Прочтите текст John Brown снова и представьте себя на месте John Brown. Какие изменения надо внести в текст, чтобы его содержание было про вас?

3. Составление диалога:

Учитель: За столом люди предлагают друг — другу еду, фрукты, напитки, сладкое, принимают или отказывают предложения, выражают благодарность и т. д.

Учитель: Вы хотите предлагать гостю чай (напитки, фрукты...).

Когда я хочу предлагать гостю чай за столом, я скажу: Would you like some tea? Гость может сказать, Oh, yes, thank you или No, thank you.

Задание:

А. Предлагайте Вашему партнеру (гостю) что —нибудь из фруктов (an apple, an apricot, grapes, peaches, bananas, an orange, figs).

В. Принимайте сделанное предложение.

С. Отказывайте сделанное предложение.

4. Получение информации из текста:

Учитель: Что может быть важным, когда мы читаем или говорим о Ташкенте?

1 Ученик: Ташкент — столица Узбекистана;

2 Ученик: В Ташкенте есть метро;

3 Ученик: Много исторических мест;

4 Ученик: Много парков, цирк;

5 Ученик: Монументы и др.

Задание: Прочитайте текст **London** и скажите, что является важным о Лондоне.

London

London is a big city. It is the capital of Great Britain. It is on the river Thames. There are many bridges on the river in London. There are many cars, buses, lorries in London. The London Underground is the oldest in the world. There are many parks, museums, high buildings, monuments in London. The Houses of Parliament is one of the largest buildings. Big Ben is the largest clock. It weighs about 13.5 tons. The British Museum is one of the largest museums in the world. The University of London is the largest university in Great Britain.

Учащиеся получают более реалистическое представление о том, чего они могут достичь, осознают собственную важную роль в учебном процессе, и формирование адекватной самооценки становится более достижимым. Достижение поставленной цели на отрезке определенной части учебного процесса способствует повышению мотивации учеников, подкрепляет их уверенность в себе, развивает психологический аспект личности и др. На основе проведенного исследования по учету индивидуально-психологических особенностей и личностных свойств учащихся при обучении иностранному языку мы пришли к следующим выводам:

— принцип индивидуального подхода, являясь по своей сущности методическим принципом, служит основой для реализации принципа дифференцированного подхода, продуктивным способом повышения эффективности обучения. В связи со сложностью специфики предмета «Иностранный язык» обучение данному предмету в большей степени, чем какому — либо предмету, требует индивидуального подхода, так как при обучении иностранному языку индивидуален не только как процесс овладения, но и объект усвоения — речь человека;

— принцип индивидуального и дифференцированного

подходов воздействуют на все компоненты системы обучения иностранным языкам: цели, содержание обучения, его методическая организация, выбор методов, приемов обучения и педагогических технологий для формирования у учащихся навыков и умений, контроль обучения, организация самостоятельной работы;

— формулировки целей урока, серии урока, применяемые учителями на практике, не направлены на определение потенциальных возможностей ученика использовать иностранный язык в необходимых ситуациях общения. Учет индивидуальных особенностей и личностных свойств учащихся на уровне цели обучения иностранному языку требует постановки перед школьниками таких целей, которые возбуждают интерес к выполняемому виду работы. При обсуждении и определении целей рекомендуется участие учеников. Это возлагает на учеников ответственность за реализацию поставленной цели на определенном участке на пути достижения конечной цели обучения иностранному языку. Опыт работы показывает, что учащиеся как субъект педагогической деятельности должны быть вовлечены в процесс принятия решений относительно содержания и методов обучения уже на этапе планирования учебного процесса. Исходя из потенциальных возможностей, индивидуально-психологических и личностных свойств учеников учитель ставит реально достижимую цель перед каждым или группой учеников при выполнении упражнений над каждым компонентом объекта обучения. Достижение этой цели стимулирует мотивацию, способствует развитию психического аспекта личности и др.;

— оптимальная реализация принципа индивидуального подхода в обучении иностранному языку требует ряда профессионально-значимых умений учителя, которые должны формироваться в системе его подготовки в вузе.

Литература:

1. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — с. 75
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978 — с. 22.
3. Азимов Г. Э., Шукин А. Н., Словарь методических терминов. — СПб: Златоуст, 1999.
4. Умумий ырта таълимнинг давлат таълими стандарти ва ы=ув дастури. Инглиз тили. Махсус 5 — сон — Тошкент: Шарп, 1999.
5. Ариян М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых // Иностр. языки в школе, 2007. — № 1. — с. 6.
6. Juraev L. et.al. Fly High. Teacher's book. 5. — Tashkent: Uqituvchi, 2000.

Методы обучения, направленные на формирование и развитие педагогического мастерства студентов

Соатова Гулбахор Камоловна, соискатель
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

В данной статье рассмотрены способы решения проблемы подготовки учителей, удовлетворяющих требованиям современного образовательного процесса, а также раскрывается разработанная модель процесса организации и реализации учебного процесса, направленного на формирование и развитие педагогического мастерства будущего преподавателя в сфере профессионального образования.

The ways of the solution of teachers' preparation problem meeting requirements of modern educational process are considered in given article. Also, developed model process of the organization, realization of the educational process directed on formation and development of future teacher's pedagogical skills in sphere of the professional education is observed.

В связи с увеличением потока информации, ускорением процесса развития науки, изменением техники и технологии происходит определенное «старение» психологической и методической подготовки преподавателя. А это, в свою очередь, предопределяет необходимость совершенствованию профессиональной подготовки будущего учителя в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. Одним из условий реализации этих требований является разработка и внедрение в практику новых методик и технологий, формирования и развитие профессионального и педагогического мастерства будущих учителей. Также актуальным является обеспечение интеграции педагогических и специальных предметов в практику выпускных квалификационных работ студентов.

По моему мнению, педагогическое мастерство — это проектирование, эффективная организация, управление, контроль, оценка результатов учебного процесса и технология его реализации, а также предвидение проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в педагогическом процессе и методика готовности к их решению.

Педагогическое мастерство будущего преподавателя профессионального образования должно формироваться не только при изучении групп педагогических, но и общеобразовательных, обще профессиональных и специальных дисциплин, а также при прохождении педагогической практики и выполнении выпускных квалификационных работ. [1] По нашему мнению, педагогическое мастерство особенно формируется и развивается при преподавании дисциплины «Методика профессионального образования».

Точные учебные цели. Точные цели относятся к процессу обучения каждой темы и к её содержанию, исходя непосредственно из общих целей. Для теоретических, практических и других занятий ставятся точные учебные цели. Точные учебные цели занимают важное место в процессе обучения. Они отражают знания, умения, навыки, которые должны усвоить студенты. Точные учебные цели по теоретическим и практическим занятиям обычно раз-

рабатываются преподавателями предметов. По каждому занятию ставится обучающая, воспитательная и развивающая учебные цели.

Деятельность учителя. По учебному материалу студент должен излагать свое мнение. Развивать у студентов способности к изложению учебного материала, самостоятельному поиску и использованию информации, её аналитическому обзору, логическому обоснованию основных понятий, законов, правил и процессов, созданию и решению проблемных ситуаций. Деятельность учителя направлена на активизацию студентов в процессе обучения, развитию у них самостоятельных и творческих способностей. У студентов должно формироваться умение излагать и объяснять учебную информацию. Они должны усваивать, определять и выделять самую важную информацию из учебного материала. Также у студентов должны формироваться способности самостоятельного составления и систематизации учебного материала, обоснованного решения проблемных заданий. При такой технологии обучения деятельность студента приобретает активный характер, создаётся возможность проявления своего таланта.

Содержание учебного материала. Учебный процесс в высшем учебном заведении должен основываться на технологии полного усвоения учебного материала. По типовой учебной программе учебный материал обязательно должен быть полностью усвоен студентами.

Форма обучения. В процессе подготовки будущего учителя профессионального образования при формировании и развитии у него педагогического мастерства, важное значение имеет выбор форм эффективного обучения, гарантирующих достижение точной цели обучения.

Нами при подготовке учителя профессионального обучения рекомендована форма обучения «работа в группах», которая даёт самые высокие результаты на теоретических, семинарских и самостоятельных занятиях. Особое внимание уделяется форме работы в малых группах (подгруппах).

Форма обучения «работа в подгруппах» — занятие, направленное на изучение учебного материала или выполнение задания в малых группах, что обеспечивает активизацию студентов. По этой форме обучения обучающиеся выполняют задание и проблемные задачи в подгруппах. Они имеют возможность обучать друг друга и оценить разные точки зрения. При применении формы обучения «работа в подгруппах» преподаватель имеет возможность экономить учебное время, привлекать обучающихся к изучению темы и оценивать их. Если организовать занятия, направленные на формирование и развитие педагогического мастерства студентов в подгруппах, то создаётся возможность для каждого студента излагать свои мысли, развивать педагогическую речь, самостоятельно работать, вступать в дискуссии, свободно и критично мыслить.

Технология обучения — это эффективная организация взаимной деятельности студентов и преподавателей для гарантированного достижения учебных целей на основе технологического подхода к процессу обучения. [1] Рекомендуется организовать процесс обучения, направленной на формирование и развитие педагогического мастерства будущих преподавателей на основе личностно-ориентированной технологии. Технология обучения, ориентированная на личность, требует у преподавателя не только передавать теоретические знания, формировать у обучаемых практические навыки, но и развивать их личностные качества. Это достигается путем «живого» общения между преподавателем и обучаемым. Технологизация процесса обучения даёт возможность студенту самому выбирать и оценивать содержание учебного материала. Разработку технологии обучения необходимо направлять не только на формирование профессионального мастерства, знаний и умений обучаемых, но и на развитие способности своевременного устранения затруднений и проблем, которые могут возникать в процессе преподавания, что требует от преподавателя высокого мастерства преподавания и знания предмета.

В последние годы в педагогической науке и практике большое внимание уделяется применению активных методов обучения, направленных на развитие и активизацию самостоятельной и творческой способностей обучающихся. В настоящее время в учебных процессах применяются более 200 видов методов обучения. [2] Эти методы обучения внедряются в процесс обучения разными

подходами и методиками. В условиях современного обучения требуется применение активных методов, направленных на повышение активности студентов в процессе обучения, развитие их самостоятельной и творческой работы. Предлагаю при проведении занятий, направленных на развитие педагогического мастерства будущего педагога, применение таких активных методов, как мозговой штурм, проблемные ситуации, активное общение, дискуссия, игровые и творческие методы, которые влияют на развитие речи, самостоятельное мышление, развитие интеллектуальных способностей студентов. Конечно, большое значение имеет тот факт, в какой мере студенты посещают или не посещают занятия. Если активность студентов в ощутимой степени невысока, то всякая попытка, предпринимаемая преподавателем, может не дать эффекта в должной степени. Как в таких случаях выйти из положения? В процессе обучения можно применять различные способы. Однако проведение занятий с применением проблемной технологии обучения может устранить те недостатки, о которых говорилось выше. При этом каждый студент должен понять суть урока и преподаватель должен поставить перед ним определенную проблему. В какой степени эта проблема возбудит у студента творческое стремление, конечно, зависит от характера проблемной задачи. При этом каждый студент, зная проблему, стоящую перед ним, должен постараться решить её положительно. А преподаватель, наблюдая за этим процессом, должен давать необходимую консультацию и направление.

Вместо заключения можно отметить, что если педагог не смог правильно оценить свое место в педагогической деятельности, то это неквалифицированный педагог, поскольку педагогическое мастерство зависит непосредственно от самостоятельного обучения, работы и творчества. Таким образом, 90% успешного проведения любого занятия зависит от правильного проектирования, организации учебного процесса и их реализации через высокое педагогическое мастерство учителя. Вопрос развития педагогического мастерства будущих учителей профессионального образования является актуальной задачей, стоящей перед нашей системой образования.

Данная технология гарантирует достижение запланированных результатов обучения, а это возможно только тогда, когда процесс обучения управляем.

Литература:

1. Рашидов Х. Ф., Теоретико-методологические и социально-педагогические основы развития среднего специального, профессионального образования в Узбекистане: Автореф. дисс. ... док. пед. наук. — Т.: 2005. — 47
2. Ходжабаев А. Р. Учебно-методический комплекс учителей трудового обучения. — Т.: 1989. — 91 б.

Технология интерактивного обучения

Степанюк Ирина Викторовна, учитель физики
КГУ СОШ № 32 (г. Караганда, Казахстан)

*Тот, кто мало знает, малому может и учить.
Коменский Я.*

Жизнь современных детей протекает в быстро меняющемся мире, который предъявляет к ним серьезные требования. Как добиться того, чтобы полученные в школе знания помогли детям адаптироваться к постоянным переменам? Как научить их справляться с проблемами, возникающими в реальной жизни?

Информационно-коммуникационные технологии способны решать многие педагогические задачи, предоставляют совершенно новые возможности для творчества, приобретения и закрепления профессиональных навыков, позволяют реализовывать новые формы и методы обучения.

Физика — наука экспериментальная, и для её полноценного изучения необходимо проводить опыты. Но современная физика стала еще и наукой компьютерной.

Работа учащихся с компьютерными моделями и виртуальными лабораториями чрезвычайно полезна, так как они могут ставить многочисленные эксперименты и даже проводить небольшие исследования. Поэтому можно использовать ЭОР «Открытая физика», «Живая физика», «Полный интерактивный курс физики», «Библиотека электронных наглядных пособий. Физика» и другие.

Интернет позволяет внести в обучение специфические методы, например, метод имитационного моделирования информационных ресурсов. Этот метод дает возможность наглядно демонстрировать на уроках физики процессы, происходящие в микро- и макромире. Помогают эти методы и при проведении виртуальных лабораторных работ. Их достоинством является также возможность планирования совместной работы учащихся и учителя. Все шире используется в учебном процессе виртуальная коммуникация. Совместная работа, сотрудничество школьников и педагогов выходит за традиционные рамки урока и внеклассных мероприятий.

Применение нанотехнологий позволяет дифференцировать подход в работе со слабоуспевающими, а наиболее подготовленным ученикам позволяет создать оптимальные учебно-материальные условия для их развития. Это необходимые условия развития ребенка, в том числе и здоровьесберегающие.

При использовании ИКТ на уроке задействованы все каналы восприятия учащихся — зрительный, механический, слуховой и эмоциональный, а следовательно повышается уровень усвоения учениками материалы. Просмотр и обсуждение учебного материала увеличивает степень запоминания. Общеизвестно, что применение любой визуальной информации на занятиях даёт положительный эффект.

Если учитель внедряет в свою практику интерактивные средства обучения, то должен быть не только уверенным пользователем ПК, но владеть методикой конструирования урока с применением интерактивного оборудования и мультимедийных ресурсов.

Современные кабинеты физики имеют хорошую материально-техническую базу. В кабинете установлен компьютер, мультимедийный проектор и интерактивная доска. Всё это способствует к активному внедрению ИКТ в процесс обучения.

Урок, проводимый с использованием интерактивной доски, позволяет каждому ученику в своем индивидуальном ритме усвоения материала выполнить виртуальную лабораторную работу, провести измерения. Так школьники приобретают исследовательские навыки. Интерактивная доска — ценный инструмент для обучения физике. Применение интерактивных досок в сфере физического образования открывает множество дополнительных возможностей. Использование интерактивной доски при изучении физики — это ещё один шаг к повышению интереса к предмету, т.к. благодаря именно этой науке создаются подобные приборы.

Главной целью школьного образования является развитие ребенка как компетентной личности путем включения его в различные виды ценностной человеческой деятельности: учеба, познания, коммуникация, профессионально-трудовой выбор, личностное саморазвитие, ценностные ориентации, поиск смыслов жизнедеятельности. С этих позиций обучение рассматривается как процесс овладения не только определенной суммой знаний и системой соответствующих умений и навыков, но и как процесс овладения компетенциями.

Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Следовательно, задача учителя — обеспечить на уроке такую деятельность, чему способствуют современные интерактивные технологии. В этом случае ученик сам открывает путь к познанию. Усвоение знаний — результат его деятельности.

Интерактивное обучение позволяет формировать их активно-познавательную позицию, что соответствует актуальным образовательным потребностям современного учебно-воспитательного процесса. Научный и социальный прогресс быстро, кардинально изменяет условия труда и содержание деятельности учителя.

Сравнение целей традиционного и	интерактивного подхода к обучению
<ul style="list-style-type: none"> • Цель: передача учащимся и усвоение ими как можно большего объёма знаний. • Задача обучающихся — как можно более полно и точно воспроизвести знания, созданные другими. • Модель односторонней коммуникации. 	<ul style="list-style-type: none"> • Цель интерактивного обучения — это создание педагогом условий, в которых ученик сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. • Модель многосторонней коммуникации.

Сегодня быть грамотным специалистом нельзя без изучения инновационных образовательных технологий, освоения на практике новых компьютерных программ.

Накопленный опыт проведения уроков с использованием ИКТ позволяет сформулировать методические рекомендации по их проектированию.

На своих уроках я использую интерактивные и мультимедийные средства в следующих вариантах, предполагающих основные виды деятельности учителя:

1). Объяснение нового материала.

— Подбор текстового и графического материала по теме урока;

— Создание учебно-дидактической презентации;

— Создание наглядного раздаточного материала;

— Создание мультимедийных пособий.

2). Контроль усвоения пройденного материала.

— Разработка контрольных и самостоятельных работ.

— Разработка тестовых заданий.

— Разработка опорных конспектов.

3). Дополнительное образование.

— Организация проектной деятельности учащихся.

— Повторение материала, решение задач при подготовке к ЕГЭ.

— Подготовка материалов для проведения школьных конкурсов и олимпиад.

4). Закрепление пройденного материала.

Применение мультимедийных материалов: объяснение опытов, моделирование физических процессов, явлений.

5). Внеклассная работа по предмету.

Всё это приносит свои плоды: усвоение учебного материала происходит более уверенно, работы учеников занимают призовые места в районных конкурсах.

Используя технологии интерактивного обучения, на уроках поддерживается атмосфера оживленного общения — это существенно помогает при ознакомлении учащихся с новым материалом. С помощью интерактивных методов, я смогла всецело завладеть вниманием учеников на уроках и получила возможность общаться с классом, не отходя от доски.

Дети и родители утверждают, что образовательный процесс стал более активным, интересным и увлекательным. Учащимся нравится работать с электронной интерактивной доской. Им нравится работать с инструментом, для управления которым достаточно несколько прикосновений. Все это наполняет класс подлинным энтузиазмом. По моим наблюдениям, при использовании данных технологий учащиеся более внимательны, увлечены и заинтересованы.

Каждый учитель мечтает, чтобы на уроке работали все дети, а учебное время использовалось максимально продуктивно. Я испытываю огромное чувство радости, когда на каждом уроке с использованием интерактивных технологий работают все дети без исключения.

При умелом использовании на уроке современных интерактивных средств обучения детям легко и интересно учиться и каждый день они готовы узнавать новое, потому что они хотят этого сами.

Литература:

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании — М. 1994.
2. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: РПА, 1996.
3. Педагогика / Под ред. И. П. Подласый. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
4. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса.
5. Савченко Н. А. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании. <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/80306>
6. Гомулина Н. Н. Модификация интерактивных досок и коллекции интерактивных мультимедиа-компонентов по физике для них ООО «ФИЗИКОН», чл.-корр. АИО, г. Москва.
7. citniki@yandex
8. berezovka_sch@mail.ru

Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов в условиях аграрного вуза

Тарасенко Ольга Викторовна, кандидат химических наук, доцент;
Димиденко Жанна Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент
Дальневосточный государственный аграрный университет (г. Благовещенск)

В настоящее время перед российской высшей школой стоит задача повышения качества образования. Одним из направлений решений данной задачи выступает необходимость перехода на принципы, закрепленные Болонским соглашением.

Переход на стандарты нового поколения, в которых соотношение часов на аудиторную и самостоятельную работу четко регламентировано (50 % и 50 % соответственно в стандарте второго поколения и 30 % и 70 % — в стандарте третьего поколения), потребовал пересмотра и поиска новых форм контроля качества обучения.

В последнее время в вузовской практике активно используется рейтинговая система, представляющая собой объективную шкалу сопоставления качества и объема знаний студентов, по которой определяется индивидуальный рейтинг каждого из них.

Рейтинг — некая числовая величина, выраженная по многобалльной системе и интегрально характеризующая успеваемость и знания студентов, а также их участие в учебно-исследовательской работе [1].

Основной целью балльно-рейтинговой системы является определение уровня качества и успешности освоения студентом учебной дисциплины через балльные оценки и рейтинги с измеряемой в зачетных единицах трудоемкостью каждой дисциплины и образовательной программы в целом. Балльно-рейтинговая система рассматривается не только как система оценки знаний студентов, но и как важнейшая часть системы контроля качества образовательной деятельности университета.

Основные задачи балльно-рейтинговой системы:

- увеличение доли самостоятельной работы студентов 70 %;
- повышение мотивации студентов к активной систематической учебной работе в течение всего семестра по усвоению фундаментальных знаний и умений по дисциплине;
- совершенствование планирования и организации учебного процесса посредством повышения роста индивидуальных форм работы со студентами;
- выработка единых требований к оценке знаний в рамках отдельной дисциплины;
- организация непрерывного мониторинга за работой студентов в течение всего семестра;
- осуществление постоянного контроля за успеваемостью самими студентами и преподавателями;
- получение дифференцированной и разносторонней информации о качестве и результативности обучения

с целью морального и материального поощрения студентов [2].

Балльно-рейтинговая система позволяет студентам:

- понимать систему формирования оценок по дисциплине и другим видам занятости с целью получения итоговых оценок;
- осознать необходимость систематической работы по выполнению учебного плана на основании знания своей текущей рейтинговой оценки по дисциплине и ее изменение из-за несвоевременного освоения материала;
- своевременно оценить состояние своей работы по изучению дисциплины, выполнению всех видов учебной нагрузки до экзаменационной сессии;
- в течение семестра вносить коррективы по организации текущей самостоятельной работы.

Балльно-рейтинговая система дает возможность преподавателям:

- подробно планировать учебный процесс по конкретной дисциплине и стимулировать работу студентов за систематическую работу;
- своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего рейтингового контроля;
- объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учетом систематической работы;
- обеспечить градацию оценки уровня знаний по сравнению с традиционной системой [3].

При выборе критериев оценки освоения студентом программы дисциплины в обязательном порядке учитывается: выполнение программы в части лекционных, практических и лабораторных занятий; выполнение предусмотренных программой аудиторных и внеаудиторных контрольных и иных письменных работ. Количество и сроки контрольных мероприятий, количество баллов, выделяемое на каждое из них, определяется ведущим преподавателем. Преподаватель, осуществляющий контроль успеваемости по данной системе, обязан на первом занятии довести до сведения студентов критерии их аттестации.

Рейтинговая система основана на подсчете баллов, «заработанных» студентом, за все виды учебной работы (посещение лекций, работа на практических, лабораторных занятиях, выполнение контрольных работ, типовых расчетов и т. д.). Общий балл текущей успеваемости на кафедре общей химии складывается из следующих составляющих:

- посещение занятий — 1 балл;
- выполнение лабораторной работы, оформление отчета (в зависимости от сложности и объема лабораторной

работы) — 1 балл по неорганической химии и 2 балла по аналитической химии;

- сдача теории по отдельным темам — 5 баллов;
- входящее тестирование — 5 баллов;
- внутрисеместровые аттестации (рубежные аттестации, контрольные работы и т. д.) — 3–5 баллов;
- выполнение индивидуальных самостоятельных заданий (типовой расчет) — 3 балла;
- творческая работа (участие в научной студенческой конференции, участие в химической олимпиаде, защита рефератов) — 4–5 балла;
- составление конспектов по отдельным темам — 2 балла.

На кафедре предусмотрена система штрафов и поощрений. Система штрафов доводится до сведения студентов в начале изучения дисциплины. Штрафуются нарушение требований к подготовке к рефератам, не вовремя сданных типовых расчетов, лабораторных работ и прочих видов учебной деятельности, которые определены преподавателем. По завершению курса преподаватель может «премировать» студента прибавлением к уже набранному количеству баллов дополнительно. Таким образом преподаватель отмечает особые заслуги студента (активность на занятиях, сложность и уровень предоставленных работ и т. д.).

Перевод балльных оценок в академические отметки по экзаменационным дисциплинам производится по следующей шкале:

- «отлично» — от 85 до 100 баллов общего рей-

тинга — теоретическое содержание курса освоено полностью, без пробелов, необходимые практические навыки работы с освоенным материалом сформированы, все предусмотренные программой обучения учебные задания выполнены, качество их выполнения оценено числом баллов, близким к максимальному.

— «хорошо» — 74–84 балла — теоретическое содержание курса освоено полностью, без пробелов, некоторые практические навыки работы с освоенным материалом сформированы недостаточно, все предусмотренные программой обучения учебные задания выполнены, качество выполнения ни одного из них не оценено минимальным числом баллов, некоторые виды заданий выполнены с ошибками.

— «удовлетворительно» — 60–73 балла — теоретическое содержание курса освоено частично, но пробелы не носят существенного характера, необходимые практические навыки работы с освоенным материалом в основном сформированы, большинство предусмотренных программой обучения учебных заданий выполнено, некоторые из выполненных заданий, возможно, содержат ошибки.

— «неудовлетворительно» — менее 59 баллов — теоретическое содержание курса не освоено, большинство предусмотренных программой обучения учебных заданий не выполнено. Студент в данном случае выходит на экзамен.

Общее количество баллов зависит также и от величины трудоемкости дисциплины (от величины кредита). Возможна следующая балльно-рейтинговая система:

Кол-во кредитов	Максимальная сумма баллов*	Оценка			
		неудовлет	удовлет	хорошо	отлично
		FX, F	D, E	C	A, B
1	30	менее 15	18–20	21–25	28–30
2	60	менее 30	36–40	41–50	56–60
3	90	менее 45	53–60	61–75	83–90
4	120	менее 60	71–80	81–100	111–120
5	150	менее 75	88–100	101–125	138–150
6	180	менее 90	106–120	121–150	166–180
7	210	менее 105	123–140	141–175	193–210
8	240	менее 120	141–160	161–200	221–240

* — количество часов дисциплины по ГОС ВПО

A — отлично — блестящие результаты с незначительными недочетами. B — очень хорошо — выше среднего уровня, с некоторыми недочетами.

C — хорошо — в целом серьезная работа, но с рядом замечаний.

D — удовлетворительно — неплохо, однако имеются серьезные недочеты. E — посредственно — результаты удовлетворяют минимальным требованиям (проходной балл).

FX — условно неудовлетворительно — для присвоения кредита требуется выполнение некоторой дополнительной учебной работы. F — безусловно неудовлетвори-

тельно — требуется выполнение значительного объема работы (либо повтор курса в установленном порядке, либо основание для отчисления).

Таким образом, балльно-рейтинговая система позволяет внедрить дифференцированный подход к оценке знаний, интенсифицировать и равномерно распределить нагрузку в течение семестра, повысить объективность оценки, исключая случайные факторы, стимулировать студента к систематическому самостоятельному обучению.

Надеемся, что опыт работы кафедры поможет вузу расширить внедрение системы зачетных единиц на другие кафедры университета.

Литература:

1. Опрятков В. И. Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2012. № 5. С. 457–459.
2. Габдрахимова Л. А., Бухмин В. С., Балашова Е. Я., Соколова Е. А., Фатхуллова К. С. Балльно-рейтинговая система оценки знаний в контексте формирования единого пространства европейского высшего образования. // Вестник Казанского энергетического университета. 2012. № 3. Т. 6. С. 139–145.
3. Девятова И. Е. Из опыта внедрения рейтинговой системы оценки успеваемости студентов. // Вестник Южно-Уральского профессионального института. 2012. № 2. Т. 8. С. 47–58.

К вопросу о проблеме привлечения подростков старшего школьного возраста к занятиям физической культурой и спортом

Уколов Алексей Валерьевич, кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры;

Жильцова Тамара Евгеньевна, старший преподаватель

Сибирская пожарно-спасательная академия — филиал Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России (г. Железногорск, Красноярский край)

Формирование мотивации на занятия спортом детей старшего школьного возраста — это целенаправленный педагогический процесс личностного образования, находящегося во взаимосвязи с рядом индивидуально-психологических и физических особенностей личности, которые обуславливают ее формирование и сохранение у индивида на основе потребности в реализации биологически обусловленной двигательной деятельности через занятия спортом, что в конечном итоге будет способствовать гармоничному физическому совершенствованию, укреплению здоровья и формированию спортивной культуры.

Ключевые слова: физическое воспитание, спортивная педагогика, мотивация на занятия спортом, спортивная культура, возрастная периодизация.

Физическое воспитание, являясь составной частью общества, его подсистемой, находится в определенных связях, взаимоотношениях с другими социальными подсистемами. Взаимосвязи физического воспитания с общекультурными, политическими и социально-экономическими условиями жизни общества весьма сложны и не одинаковы в различных формациях. Значение физической культуры в школьный период жизни человека заключается в создании фундамента для всестороннего физического развития, укрепления здоровья, формирования разнообразных двигательных умений и навыков. Всё это приводит к возникновению объективных предпосылок для гармонического развития личности.

Старший школьный возраст характеризуется достижением самых высоких темпов развития физического потенциала в целом, это период полового созревания. Растет мышечная сила, развивается качество выносливости; развитие двигательной координации, в основном, заканчивается. Формируется осанка. Происходят изменения в сердечно-сосудистой системе. Сердце увеличивает свой объем на 60–70%. Повышается прочность скелета, в том числе позвоночника и грудной кости. Завершается развитие ЦНС. В то же время процесс возбуждения в этом возрасте преобладает над силой процесса торможения. Происходят изменения в психической сфере, характерны

стремления к неординарным поступкам, жажда состязания, тяга к творчеству. Складываются основные черты личности, заканчивается формирование характера. Более объективной становится самооценка, мотивы поступков приобретают выраженные социальные черты. Круг и характер интересов и потребностей молодого человека этого возраста стабилизируются, выявляются и закрепляются индивидуальные особенности и черты личности. Процесс взросления и возмужания сопровождается изменением структуры личностных установок и мотиваций, что требует особого внимания к формированию новых стимулов физического совершенствования.

Физическое развитие — это процесс становления, формирования и последующего изменения на протяжении жизни индивидуума морфофункциональных свойств его организма и основанных на них физических качеств и способностей. Физическое развитие характеризуется изменениями трех групп показателей:

1. Показатели телосложения (длина тела, масса тела, осанка, объемы и формы отдельных частей тела, величина жировых отложений и др.), которые характеризуют прежде всего биологические формы, или морфологию, человека.

2. Показатели (критерии) здоровья, отражающие морфологические и функциональные изменения физиологических систем организма человека. Решающее значение

на здоровье человека оказывает функционирование сердечно-сосудистой, дыхательной и центральной нервной систем, органов пищеварения и выделения, механизмов терморегуляции и др.

3. Показатели развития физических качеств (силы, скоростных способностей, выносливости и др.).

Полноценное развитие детей школьного возраста без активных физкультурных занятий практически недостижимо. Выявлено, что дефицит двигательной активности серьезно ухудшает здоровье растущего организма человека, ослабляет его защитные силы, не обеспечивает полноценное физическое развитие.

Спортивная педагогика, все еще оставляет в тени вопросы изучения процессов формирования мотивации на занятия физической культурой и спортом, а также разработку на этой основе принципов управления (регуляции, коррекции) привлечения и сохранения контингента занимающихся. Одной из главных особенностей успешной реализации программы здорового образа жизни и занятия спортом старших школьников является целенаправленное управление мотивацией спортивной деятельности и формирование спортивной мотивации в процессе физического воспитания в школе.

Общие закономерности функционирования физического воспитания, отражающие характер взаимодействия его со средой, можно сформулировать следующим образом: физическое воспитание, являясь подсистемой общества, формируется и изменяется под воздействием общекультурных, материальных и социальных условий жизни общества и обусловленных ими потребностей, а в процессе функционирования оказывает воздействие на социально-демографические группы. Для понимания сущности физического воспитания важно понять, что побуждает человека к двигательной активности, так как этот вид деятельности не связан напрямую с добыванием материальных благ, необходимых для жизни. Важным является и определение соотношений в этом явлении личностного, биологического и социального. С педагогической точки зрения мотив представляется как первоначальная причина, побудительная сила, исходный «импульс» для осуществления той или иной деятельности [1, с. 319]. В качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания и др. Такое теоретическое представление мотива снимает многие противоречия в его определении содержания, где объединяются энергетическая, динамическая и содержательная стороны.

Мотивация, представляя собой сложное психическое образование, включает всю совокупность различных побуждений (мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т.п.), что в наиболее широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

Мотивация на занятия спортом учащихся в процессе физического воспитания в школе представляет собою сложное личностное образование, находящееся во взаимосвязи с рядом индивидуально-психологических и физи-

ческих особенностей личности, которые обуславливают ее формирование и сохранение у индивида на основе потребности в реализации биологически обусловленной двигательной деятельности через занятия спортом, что в конечном итоге будет способствовать гармоничному физическому совершенствованию, укреплению здоровья и формированию спортивной культуры [3, с. 59].

Эффективность физического воспитания существенно повысится, если будет разработан алгоритм привлечения учащихся младших, средних и старших классов к регулярным занятиям физической культурой и спортом в настоящих социально-экономических условиях. Важно определить, что необходимо сделать, чтобы выработать на различных этапах становления человека потребность заниматься физическими упражнениями и спортом всю жизнь. Естественно, что мотивация приобщения индивида к занятиям физическими упражнениями и спортом играет первостепенную роль. Существенным аспектом этого процесса с позиции социальной детерминации личности, является связь мотива с потребностями, а последних — с объективными социальными условиями жизни. Если же связь «мотив — потребность» продолжить до «мотив — потребность — цель», и изучить ее, то можно говорить о вполне четком направлении, в котором необходимо организовать деятельность в области физического воспитания. Принцип формирования мотивации на высоком эмоциональном уровне и двигательной активности — главный принцип новой дидактической системы. Существует мнение, что неправильно понимать этот принцип как повышение некоторой абстрактной «средней нормы трудности». Важно другое: обучение должно давать простор и направление духовным силам ребенка, активизировать процессы двигательной активности, направленной на формирование мотивации на занятия спортом. Если усвоение нового материала не вызывает никаких препятствий, то формирование мотивации идет вяло и недостаточно.

Наиболее распространенные мотивы занятий физической культурой, их процентное соотношение, дающее возможность преподавателю или учителю при комплектовании групп точнее определить причины, побуждающие школьников выбирать какой-либо вид спорта. В результате исследования были выявлены четыре мотива к ним относятся мотивы: «самоутверждения», «самосовершенствования», «подражанию», «приглашения» [2, с. 341].

Так же существует мнение разделения всех мотивов спортивной деятельности на два типа: по доминированию процессуальной или результативной мотивации. «Процессуальные мотивы характерны для лиц, ориентированных на занятия физической культурой, на участие в спортивной деятельности. Мотивы достижения высоких спортивных результатов, успехов в спорте у них отсутствуют или носят подчинительный характер [4, с. 82].

Итак, привлекая детей-подростков к систематическим занятиям физической культурой и спортом, необходимо учитывать, что период старшего школьного возраста имеет свои специфические особенности развития.

Изменения, происходящие в этот период, затрагивают все системы органов. Старший школьный возраст особенно благоприятен для физического воспитания, так как такие дети наиболее чувствительны к тренирующим воздействиям. Систематические занятия физическими упражнениями вызывают значительные изменения строения и функций организма, повышают функциональные возможности и способствуют развитию физических качеств. При организации физического воспитания в этом возрасте нежелательны чрезмерные нагрузки на опорно-двигательный, суставно-связочный и мышечный аппарат.

Необходимо широко использовать специальные дыхательные упражнения с целью углубления дыхания. Учить

дышать глубоко, ритмично, без резкой смены темпа. Уделять время упражнениям на осанку.

Важнейшей задачей перед спортивными педагогами является формирование мотивации на занятия спортом в процессе физического воспитания в школе. Занятия физической культурой и спортом, благоприятно влияют на поведение детей, делают их менее внушаемыми и самостоятельными, что помогает избежать негативного влияния других людей. Поэтому важнейшим средством профилактики вредных привычек являются занятия физкультурой. Правильно организованные занятия физическими упражнениями способствует сохранению и укреплению здоровья детей старшего школьного возраста.

Литература:

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М.: Просвещение, 1972. — 343 с.
2. Теория и методика физической культуры: Учебник. Под ред. Ю. Ф. Курамшина. — М.: Сов. спорт, 2007. 464 с.
3. Уколов А. В. Интегративная методика формирования мотивации занятия спортом учащихся младших классов в процессе физического воспитания в школе: дис. кан. пед. наук / А. В. Уколов — Тула, 2013 — 154 с.
4. Barbuto W. S. Motivation sources inventory: Development and Validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. Psychological Reports / W. S. Barbuto, R. W. Scholl. — 1998, — 82 p.

Особенности согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Хуснутдинова Гульфия Салимзяновна, студент

Хакасский государственный университет, Институт непрерывного педагогического образования (г. Абакан)

В статье изложены результаты исследования по теме «Особенности согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня». В ходе исследования были использованы 3 методики выявления особенностей согласования прилагательных и существительных разных авторов и различной степени сложности.

Ключевые слова: *Общее недоразвитие речи, аграмматизм, согласование прилагательных и существительных.*

Общее недоразвитие речи (ОНР) — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) в 50–60-х годах XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиции системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы. [1, 513].

У детей с общим недоразвитием речи может наблюдаться одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Ошибки в устной речи, как правило, влекут за собой ошибки при письме, то есть влияют не только на высказывания, но и на обучение в дальнейшем.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Мы предположили, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня есть особенности согласования прилагательных и существительных, которые заключаются в ошибках согласования прилагательных и существительных в роде и числе; нару-

шениях согласования прилагательных и существительных в падеже.

Перед нами были поставлены следующие задачи:

— проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования;

— подобрать, описать и апробировать методики исследования согласования прилагательных и существительных у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;

— проанализировать полученные результаты.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

1. Теоретический метод: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирический метод: педагогический эксперимент; методики И. А. Смирновой «Согласование прилагательных и существительных в роде и числе», Е. А. Стребелевой «Подбери слово», Г. В. Чиркиной «Употребление падежной формы и рода при согласовании прилагательных и существительных». [4, 42; 3, 131; 2, 53].

3. Интерпретационный метод: анализ полученных данных.

Мы проанализировали литературу по теме исследования и установили, что в науке накоплен богатый материал, выдвинуты положения, часто дополняющие друг друга.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад «Ивушка» города Абакана.

К экспериментальному исследованию были привлечены 2 группы детей по 10 человек в возрасте 6–7 лет. Экспериментальная группа (далее ЭГ) — дети с ОНР III уровня и контрольная группа (далее КГ) — дети с нормой речевого развития.

Литература:

1. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2009. — 703 с.
2. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 240 с.
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
4. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи: Наглядно-методическое пособие. — СПб. — М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. — 52 с.

По результатам проведения методики «Согласование прилагательных и существительных в роде и числе» (И. А. Смирнова) мы получили следующие данные: у 90 % детей КГ наблюдается высокий уровень выполнения задания, тогда как из дети ЭГ высокий уровень имеют 60 %. Средний уровень имеют 10 % детей КГ и 40 % детей ЭГ. Затруднения у детей обеих групп наблюдались в использовании прилагательного среднего рода. Ошибок, связанных с согласованием прилагательных с существительными в числе у детей не было.

Исследование по методике «Подбери слово» (Е. А. Стребелева) дало следующие результаты: равное количество детей ЭГ и КГ (80 %) имеют высокий уровень, средний уровень показали 20 % детей КГ и 10 % детей ЭГ. 10 % детей ЭГ не смогли справиться с заданием.

Используя методику «Употребление падежной формы и рода при согласовании прилагательных и существительных» (Г. В. Чиркина) мы получили такие данные: высокий уровень имеют 80 % детей КГ и 20 % детей ЭГ. Средний уровень имеют 20 % детей КГ и 30 % детей ЭГ. Низкий уровень был выявлен у 20 % детей ЭГ. Ошибки наблюдались в согласовании прилагательных и существительных в числе и падеже.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня есть особенности согласования прилагательных и существительных, которые заключаются в ошибках правильно согласовать прилагательные и существительные в роде, числе и падеже.

Таким образом, наша гипотеза о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеются особенности согласования прилагательных и существительных, подтверждена.

Формирование ключевых компетенций школьников посредством проектной деятельности

Цивенко Наталья Борисовна, учитель русского языка и литературы
ГБОУ СОШ № 102 ЮЗАО (г. Москва)

Сегодня современная школа должна готовить новую модель выпускника, готового и способного к технологическим, организационным, социальным инновациям. Для реализации самостоятельности учащегося требуются новые методы и технологии в деятельности педагога. Таким методом является метод проектов, ориентированный на развитие исследовательских навыков, на формирование положительной мотивации школьника к изучаемому предмету. Русский язык и литература как учебные предметы — плодотворная почва для применения данной технологии.

Ключевые слова: Компетенции, проектная деятельность, исследовательские навыки, социальная активность, современная школа.

Сегодня современная школа должна готовить новую модель выпускника, готового и способного к технологическим, организационным, социальным инновациям; обладающего высокой социальной активностью; способного быстро адаптироваться к новым вызовам; компетентного в осуществлении социальных взаимодействий, способствующего быстрому распространению опыта и созданию эффектов коллективного действия. Для реализации самостоятельности учащегося требуются новые методы и технологии в деятельности педагога. Необходим такой метод, который бы формировал активную, самостоятельную и инициативную позицию учащегося, развивал бы исследовательские, рефлексивные навыки, нацеливал бы на развитие познавательного интереса учащихся и реализовывал бы принцип связи обучения с жизнью.

Цель проектирования — выйти за рамки исключительно исследования, обучая дополнительно конструированию, моделированию и т.д. Это, на мой взгляд, должно осуществляться как на материале учебных предметов, так и в специально организованной воспитательной среде.

Проектная деятельность — педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых знаний путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе. **«Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, где и как эти знания применить».** Эти слова вполне могут служить девизом для участников проектной деятельности.

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся **самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.** Если ученик получит в школе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более

высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться в дальнейшей жизни, правильно выберет будущую профессию, будет жить творческой жизнью.

Русский язык и литература как учебные предметы — плодотворная почва для применения данной технологии. Интересная работа в группах дает ребятам возможность почувствовать предмет, получить новые знания, а учителю — решать поставленные задачи.

Деятельность в проекте можно представить в следующей схеме. Здесь учтены все необходимые моменты проектной деятельности на уроке и во внеурочной работе по предмету.

Многочисленно апробированы и реализованы разные виды проектов по русскому языку и литературе (рис. 1, 2, 3).

Совместно с учениками **МБОУ СОШ № 29 (г. Магадан)** нами были реализованы различные по тематике и направленности проекты. Так, в **2008–2009 уч. году** нами был реализован **информационно-творческий проект «Листая страницы Колымской столицы»** (исследование истории освоения Колымской столицы, в рамках изучения регионального компонента, участники проекта — учащиеся 2-а, 3-а кл., 5-а кл.). **Цель** — формирование гражданской позиции учащихся, приобщение к культурно-историческому наследию нашего региона, гордости за свою малую Родину. **Задачи** — сформировать умение работать с информацией, находить источники, из которых ее можно почерпнуть; — научить проводить исследования, передавать и презентовать полученные знания и опыт; — сформировать навыки совместной работы и делового общения в группе.

Итогом информационно-творческого проекта стал **сборник творческих работ учащихся «Листая страницы Колымской столицы»**, посвященный празднованию **70-летия города Магадана**. Сборник был передан в музей школы, а также в филиал ЦБС № 7. Все работы, вошедшие в сборник, посвящены истории и современности города и области, и, конечно, людям, которые стали частью истории Колымского края. Для каждого участника данного проекта появилась уникальная возможность про-



Рис. 1. Доминирующая деятельность учащихся



Рис. 2. Предметно-содержательная деятельность

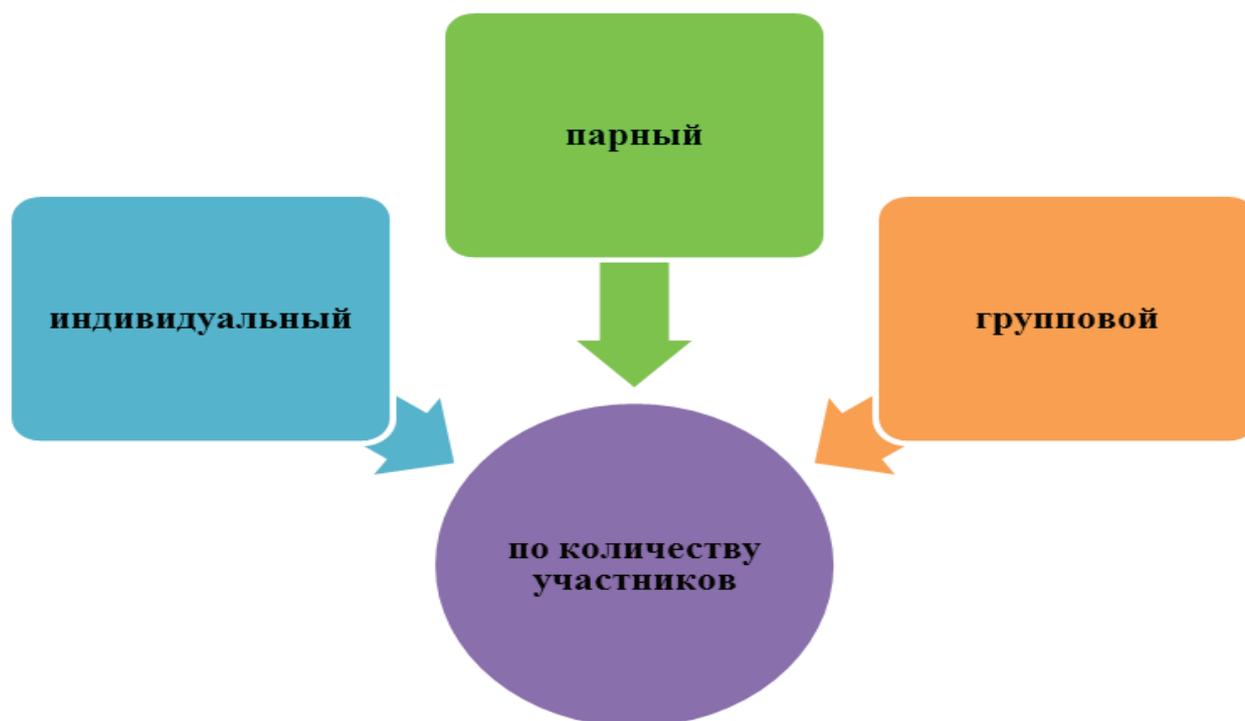


Рис. 3. По количеству участников проекта

явить **инициативную позицию**, узнать историю нашего региона. Именно в этом, кроется одна из возможностей формирования **активной жизненной позиции каждого молодого гражданина РОССИИ**.

Интересной находкой для учащихся **7-а кл. в 2010–2011 уч. году** стала работа над проектом **«Основные темы и направления рэп-культуры и их связь с классической лирикой 19–20 вв»**. Цель исследования: выявить общие черты в творчестве поэтов 19–20 вв. и в творчестве современных представителей рэп-культуры 21 в. **Задачи:** изучить и провести сопоставительный анализ текстов стихотворений, написанных поэтами 19–20 вв. (на примере поэзии М.Ю. Лермонтова, В.В. Маяковского, И. Северянина) и представителями рэп-культуры 21 в. (на примере групп «KREC», «DaB. O. M.B», «Севзк вад», «Big Black Boots»). Также в **2010–2011 учебном году группа учащихся 5-а кл.** (Положиева Э., Бобух Е., Попов А.) работали над реализацией исследовательского проекта по теме **«Образ медведя в многовековой мудрости русского народа»**. Участники поставили **цель:** сравнить образ медведя в русском фольклоре с научными данными. Эксперты уточнили описание художественного образа героя-медведя с научными данными. Для этого учащиеся изучили сведения о медведях в словарях, энциклопедиях, Интернете, рассмотрели фото и другие материалы. Ребята выяснили, что как образ медведя нашел отражение в многовековом сознании русского народа, какое отношение к этому могучему и хищному животному. Также было проведено **исследование символики с изображением медведя** (олимпийский мишка, изобра-

жение животного на конфетах и шоколаде, символ Международного конкурса-игры «Русский Медвежонок», изображение шестующего медведя — символ партии «Единая Россия»).

В 2012–2013 учебном году с группой учащихся 6-а кл. ГБОУ СОШ № 102 (г. Москва) работа велась по реализации творческого проекта «Мифологические представления древних славян». Проект ориентирован на изучение вопросов, связанных с элементами славянской мифологии и ее влиянием на язык и культуру русского народа. При изучении славянской мифологии возникла необходимость раскрыть мифологические воззрения и представления древних славян, а также сравнить пантеон славянских богов с греческим и тюркским. Чтобы более полно представить жизнь и мировоззрение наших предков, мы обратились к смежным наукам: истории, МХК, технологии, которые помогли в полной мере реализовать проект. История с точки зрения достоверности, а МХК и технология — наглядности. Работа над проектом поможет школьникам познакомиться с укладом жизни и бытом, древними поверьями славян, а также понять истоки народной культуры. Данный проект в рамках учебных предметов (литература, история, МХК, технология) направлен и на развитие универсальных учебных действий обучающихся, что связано с задачами государственных образовательных стандартов.

Цель проекта — сформировать знания о славянской мифологии. Развитие фантазии школьников, предоставление возможности разнообразить формы проведения уроков литературы, истории, МХК и технологии, а также



Рис. 4. Проект «Мифологические представления древних славян»

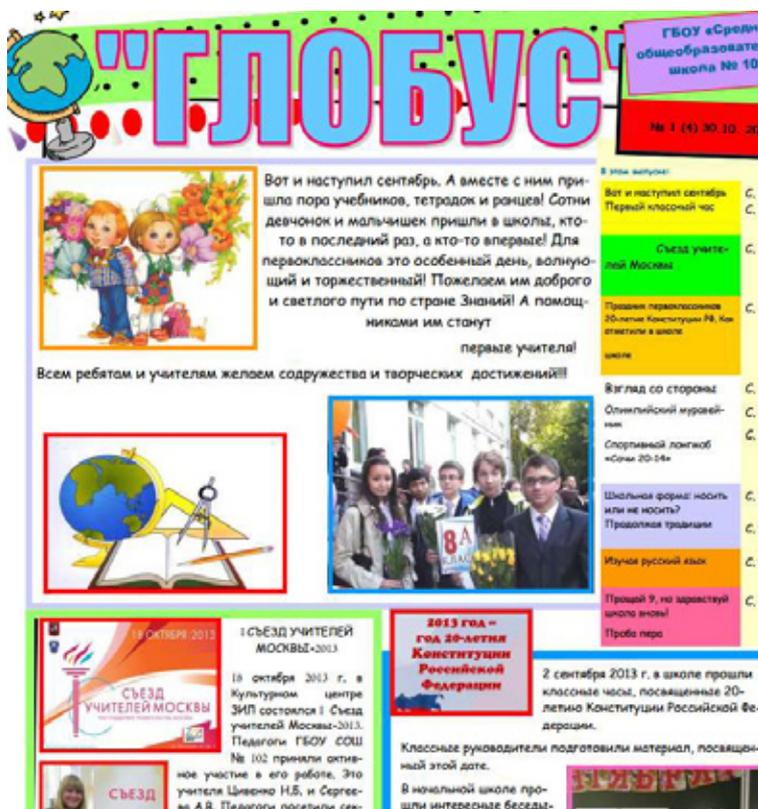


Рис. 5. Титульный лист странички школьной электронной газеты «Глобус»

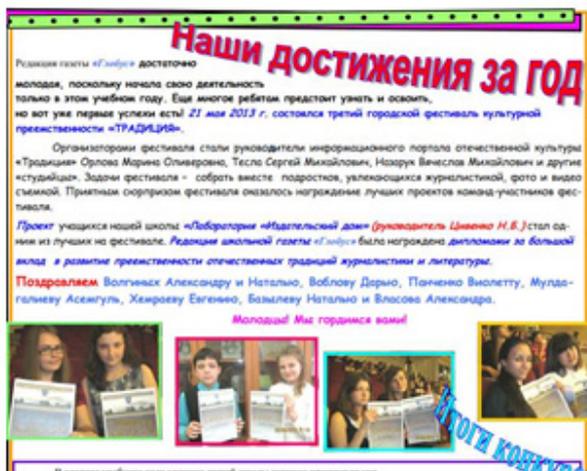


Рис. 6. Странички школьной электронной газеты «Глобус»

внеклассных мероприятий, посвящённых изучению славянской мифологии.

Практическим продуктом нашего проекта являются изготовленные славянские куклы-амулеты и информационные буклеты-сборники теоретического и практического материала, которые можно применять на практике, например на уроках литературы, истории при изучении темы «Славянская мифология», а также на уроках технологии как демонстрационный материал. Можно также использовать на уроках МХК и музыки, т. к. эти предметы являются смежными дисциплинами и учат школьников знать и чтить традиции предков, уважать свою историю.

Куклы изготовлены по образцам, взятым на сайте oberegije.ru. Мы изучили литературу, познакомились с несколькими мастер-классами по изготовлению кукол-оберегов.

Наши буклеты носят информационный характер. Они также могут пригодиться на уроках истории, МХК, литературы. С их помощью школьники могут познакомиться с дополнительным материалом, в буклетах представлены адреса сайтов, на которых содержится более подробная информация.

Проект был представлен на конкурсе проектных и исследовательских работ

«Ярмарка идей на Юго-Западе — 2013» (г. Москва, ЮЗАО) и получил высокую оценку жюри. Участники проекта были награждены сертификатами, дипломами и кубком за 1 место. (Рис. 4)

Также в 2012–2013 уч. году в ГБОУ СОШ № 102 (г. Москва) группа учащихся приступила к реализации школьного проекта «Лаборатория «Издательский дом». Школьная газета «Глобус».

Издательский дом — это проект по созданию электронной газеты ГБОУ «СОШ № 102» «Глобус». Создание школьной газеты продиктовано временем, так как существует необходимость возникновения органа школьной печати, который бы рассказывал о повсед-

невных школьных делах, информировал бы учащихся о предстоящих планах на будущее, выносил на обсуждение злободневные проблемы учащихся и учителей, воспитывал в детях высокие нравственные качества. **Цель проекта** — развитие творческих способностей обучающихся, навыков устных и письменных публицистических выступлений, формирование гражданской позиции, допрофессиональная подготовка юных корреспондентов. (Рис. 5)

Наша газета берет свое начало с сентября 2012 г. Идея создания газеты изначально принадлежит директору школы — Слизовской Ларисе Николаевне, а вот воплощением занимается креативная группа учащихся под моим руководством. Основная задача нашего проекта — формирование условий для развития творческих способностей детей и подростков. Каждый желающий может представить на суд свои литературные творения, поделиться открытиями, рассказать об интересных людях, мероприятиях, проводимых в стенах нашего учебного заведения. Мы хотим приоткрыть завесу и показать, что школьная жизнь яркая, интересная и увлекательная, а самые чудесные годы — школьные!

Несмотря на то, что газета совсем молодая, уже есть первые успехи. 21 мая 2013 г. состоялся третий городской фестиваль культурной преемственности «ТРАДИЦИЯ».

Задачи фестиваля — собрать вместе подростков, увлекающихся журналистикой, фото и видео съемкой. Приятным сюрпризом фестиваля оказалось награждение лучших проектов команд-участников фестиваля.

Проект учащихся нашей школы «Лаборатория «Издательский дом». Школьная газета «Глобус» стал одним из лучших на фестивале. Редакция школьной газеты была награждена дипломами за большой вклад в развитие преемственности отечественных традиций журналистики и литературы. (Рис. 6)

Таким образом, применяя метод проектов в своей педагогической деятельности, я стремлюсь **повысить пра-**

ктическую, навыкообразующую направленность содержания, разнообразить формы организации учебной деятельности учащихся. При этом приоритет отдается активным, интерактивным, игровым, лабораторным методам, исследовательской деятельности, методам творческого самовыражения.

Мои ученики на сегодняшний день успешны, активны, самостоятельны; они способны отстоять собственную точку зрения, владеют приемами и формами ведения дискуссии, ставят намеченные цели и достигают их, находят нестандартные пути решения любой поставленной задачи.

Литература:

1. Джонс Дж.К. Методы проектирования. М., 1986.
2. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. — М.: Новая Москва, 1976.
3. Кулакова Е.А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе проектной и учебно-исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к. пс. Н. А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006.
4. Савенков А.И. Этапность учебно-исследовательского поиска ребенка. // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к. пс. н. А. С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. с. 60–66

Использование инновационной технологии потоковой обработки действий GTD на уроках информатики

Черепова Ксения Григорьевна, учитель информатики и ИКТ
ГБОУ Лицей № 299 (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: облачное пространство, интегрированный документ, GTD (*Getting Things Done*), сервис *Evernote*.

Никогда не рано спросить себя: делом я занимаюсь, или пустяками?
А.П. Чехов

С 1 сентября 2011–2012 учебного года все школы России начали работу по новому образовательному стандарту второго поколения, который ориентирует образование на новое качество, соответствующее запросам личности и современного общества.

Перед образовательной системой поставлена новая задача, которая заключается в формировании и развитии мобильной, самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. И это, в свою очередь, коррелирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи развития личности школьника современными методиками и технологиями, а современные школьники — это поколение, отличающееся от учителей способами восприятия и отношения к действительности. Виртуальный мир ученика на много шире и сложнее, чем был ранее [2, с.16]. Современные гаджеты и их программное обеспечение находят свое отражение и в построении информационной среды учащегося. Мобильные телефоны становятся основным устройством обмена данными.

Современный обмен данных — это передача информации от одного объекта другому. В классической

компьютерной технологии под обменом данными часто понимали процесс ввода и вывода данных между оперативной памятью и периферийными устройствами.

С появлением операционной системы Microsoft Windows под обменом данными стали понимать передачу данных от одного объекта к другому объекту. В результате этого процесса объекты могут изменяться, а также могут создаваться новые объекты, образующиеся из одного или нескольких существующих объектов. Такими объектами могли быть приложения, папки, документы, а передаваемыми данными — фрагменты документов, документы, файлы, папки, т.е. также объекты среды Windows [1, с. 27].

Вследствие обмена данными между открытыми приложениями создаются составные (интегрированные) документы, собранные из фрагментов, сформированных в разных приложениях.

Составной (интегрированный) документ — это документ, в котором связанные между собой фрагменты имеют разные типы и создавались в разных приложениях или программах. Чаще всего в рамках образовательной деятельности учителя и ученики создают презентации,

выполненные в среде Microsoft Office PowerPoint. В ходе создания которой часто используют заготовки, выполненные в текстовом редакторе Word, а также графического изображения, созданного в графическом редакторе Paint, или таблицу из редактора Excel. В результате получится интегрированный документ, включающий данные разного типа, созданные в разных приложениях. Однако, создание подобного интегрированного документа достаточно длительное. Особенно, если в качестве иллюстраций используются авторские фотографии, которые перед этим надо отредактировать и уменьшить объем до минимума. Запуск большого количества приложений несет затраты по времени и снижение скорости работы ПК, а синхронизация работы приложений вызывает затруднения у школьников начальных классов [4, с.60].

Развитие технологий заставляет пересмотреть данный подход. Интегрированные документы теперь можно создавать проще и быстрее, используя виртуальные сервисы и новые программные продукты.

Первой инновацией в сфере образования является использование облачных пространств в образовательном процессе.

Облачное хранилище данных (англ. cloud storage) — модель онлайн-хранилища, в котором данные хранятся на многочисленных распределённых в сети серверах, предоставляемых в пользование клиентам, в основном, третьей стороной. Данные хранятся и обрабатываются в так называемом облаке, которое представляет собой, с точки зрения клиента, один большой виртуальный сервер. Физически же такие серверы могут располагаться удалённо друг от друга географически, вплоть до расположения на разных континентах.

Таким образом, нет необходимости использовать внешние носители информации для передачи учебных презентаций или учебного модуля. Достаточно материал разместить в облачном пространстве и открыть ссылку на него. Ограничения по объёму составляют максимум 20ГБ. Однако, данного объёма достаточно в рамках учебного процесса. Использовать ресурсов облачного пространства также возможно и при дистанционном обучении. Ученикам не надо приходить в школу или встречаться с преподавателем для получения знаний, достаточно скачать файл и позже обсудить его через он-лайн связь. Скорость скачивания большого файла из почты на много медленнее, чем через облачное пространство, что позволяет ученику экономить время на данный процесс.

Возможности синхронизации различных устройств через облачные пространства и сетевые ресурсы не только ускоряют процесс передачи информации, но позволяют регулировать уровень доступа к ней при использовании различных гаджетов.

GTD (Getting Things Done) — это технология потоковой обработки действий с целью достижения максимальной личной продуктивности на основе уменьшения

количества этапов и упорядочения элементов внутренней и внешней информационной модели.

Основными особенностями GTD технологий в сфере образования являются:

— все данные хранятся только в интернете, как правило, на бесплатных сервисах Google (еще Dropbox, Evernote и т.д.), что позволяет учащимся иметь доступ к данным ресурсам через мобильные гаджеты, планшеты, нетбуки и т.д.

— все вносимые данные либо непосредственно попадают в интернет, либо автоматически синхронизируются и раздаются индивидуально на каждый адрес. Таким образом, достигается уникальный подход к каждому ребенку, в независимости есть ли у него дома ПК или нет, достаточно мобильного современного телефона.

— в любой момент времени имеющиеся на данный момент технические средства позволяют вести полнофункциональную работу в произвольной области, и упрощает технологию создания интегрированного документа, а также возможность передачи данных.

Исчезает необходимость во флешкартах и синхронизации версий ПО при сдаче индивидуальных проектов и заданий. Каждый учащийся становится действительно активным участником образовательного процесса.

Таким образом, «включенный» учащийся обладает набором мобильных и стационарных компьютерных устройств, постоянно интегрированных в информационную среду посредством онлайн-распределенных сервисов сети интернет и автоматической синхронизации.

Ученик и учитель постоянно использует все информационные каналы (мобильная связь, мгновенные сообщения, медиа, доступ к файлам, системе управления заданиями и т.д.), которые синхронизируются автоматически и только с онлайн-сервисами, что позволяет повысить эффективность образовательного процесса.

Наиболее популярным среди подростков и универсальным считается сервис Evernote, который является веб-сервисом и набором программного обеспечения для создания и хранения заметок. В качестве заметки может выступать фрагмент форматированного текста, веб-страница целиком, фотография, аудиофайл или рукописная запись. Заметки могут также содержать вложения с файлами другого типа. Заметки можно сортировать по блокам, присваивать им метки, редактировать и экспортировать.

Сервис Evernote поддерживает несколько компьютерных и мобильных платформ, включая OS X, iOS, Chrome OS, Android, Microsoft Windows, Windows Phone, BlackBerry и webOS, а также предлагает онлайн-синхронизацию и резервное копирование

Рассмотрим пример использования сервиса Evernote и технологии GTD на уроках информатики.

Данный сервис обладает следующими достоинствами:

1. Кроссплатформенный (можно подключать с любого мобильного телефона) и доступный WEB-интерфейс (открывается в браузере стационарного компьютера).

2. Автоматически синхронизируется с онлайн-облачным пространством с открытой URL-адресацией, что позволяет установить передачу данными по типу от одного к каждому, что является удобным в процессе организации тестовой или проектной работы.

3. Позволяет создавать заметки в виде звуковых файлов, фотографий, текстов в едином интегрированном документе, небольшого объема и хранить в памяти телефона или на доступном облачном пространстве.

Сервис Evernote также удобен и учителю, так как это удобный инструмент, приспособленный для фиксирования входящего потока информации. Его использовать на много проще и быстрее, чем электронный ящик на стационарном ПК. Программное обеспечение является лицензионным и бесплатно-распространяемым, таким образом, школы не несет финансовых затрат при его установке и эксплуатации, в отличие от пакета прикладных программ от Microsoft Windows.

Использование сервиса Evernote интуитивно понятно. Перед тем как использовать данный сервис необходимо создать себе аккаунт и поставить «клиент» на мобильное устройство или ПК.

В качестве первого задания учащимся можно предложить создание 4 блокнотов в Evernote.

- INBOX,
- ЛИЧНЫЙ,
- ПУБЛИЧНЫЙ,

Литература:

1. Баскаев Р. В режиме инновационного развития//Учитель. — 2005. — № 5. — с. 25–31.
2. Заславская О.В. Инновации в сфере воспитывающего обучения...//Завуч. — 2008. — № 2. — с. 16.
3. Инновация — определить норму// Управление школой. — 2008. — № 22. — с. 15–27.
4. Куклев В.А. Мобильное обучение как педагогическая инновация// Стандарты и мониторинг. — 2008. — № 1. — с. 60.

— ДНЕВНИК.

Статус публичного блокнота — это общий доступ, все остальные относятся к категории частных. В INBOX учащимся было предложено занести информацию в виде фотографий, текстов, голосовых заметок о научном проекте. Фотографии, и аудио-тексты можно создавать непосредственно мобильным устройством.

В блокноте ЛИЧНЫЙ было предложено поместить заметки, которые учащиеся не хотят публиковать в интернет.

В блокноте ПУБЛИЧНЫЙ сохранить учебные материалы, на которые учитель дал ссылки, и индивидуальные задания.

Блокнот ДНЕВНИК может быть выделен для хранения информации о достижениях учащегося.

Учащимися в ходе данного экспериментального урока было отмечено, что создание интегрированного документа с помощью данного сервиса практичнее и актуальнее, чем в среде Windows. Документы «весят» меньше, доступ к ним быстрее, и редактировать их проще. Можно синхронизировать с домашним компьютером и дома детально прорабатывать каждый в отдельности. Есть возможность организации обратной связи с учителем.

Таким образом, внедрение в систему обучения технологии GTD и новые i-методики позволит упростить доступ к информационному пространству каждому ученику, повысить эффективность дистанционного обучения, уделить особое внимание развитию творческих способностей каждого учащегося в отдельности и реализовать индивидуальный подход [3, с.17].

Требования федерального государственного образовательного стандарта к профессионально-деловым качествам офицера

Шадрин Александр Сергеевич, адъютант

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России

В статье, основываясь на изучении требования федерального государственного образовательного стандарта к общекультурным компетенциям и профессиональным компетенциям выпускников по направлению подготовки (специальности) 030901 «правовое обеспечение национальной безопасности» и 035701 «перевод и переводоведение». На основе этих требований проведен анализ профессионально-деловых качеств офицера-выпускника, определены его структурные компоненты. Приведено их структурное содержание и базовые основы. Показаны направления которые необходимо придерживаться формируя данные качества в процессе обучения в военном институте внутренних войск МВД России. Итогом работы является уяснение государ-

ственного и социального заказа предъявляемого к профессионально-деловым качествам офицера-выпускника и определения условий методов и подходов способствующих формированию их в процессе обучения в военном институте внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, квалификация (степень), способность.

На современном этапе развития российского государства реформирование армии и в частности внутренних войск является важным моментом укрепления защиты государственных интересов и конституционного строя страны. Это видно по участию внутренних войск во всех политических и неполитических событиях, происходящих в стране. Для управления этой силой имеется своя иерархическая структурированная система во главе каждого из структурных подразделений стоит офицер. От уровня подготовки, которого зависит продуктивность работы данного подразделения, а значит, это отражается на качестве и оперативности выполнения поставленных задач. [5].

Исходя из этого, подготовкой офицерских кадров необходимо заниматься особо тщательно. Данное умозаключение и научные разработки были положены в федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по подготовке офицерских кадров. [1,4].

В Новосибирском военном институте внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России готовятся специалисты по двум направлениям: направлению подготовки (специальности) 030901 Правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) «специалист» и направлению подготовки (специальности) 035701 перевод и переводоведение (квалификация (степень) «специалист»). [2,3].

Для данных специальностей определены профессионально-деловые качества которыми должны владеть выпускники после обучения в военном институте.

Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

— способностью осуществлять деятельность в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности, патриотизма, нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета, проявлять нетерпимость к коррупционному поведению;

— способностью понимать и анализировать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

— способностью понимать закономерности исторических, социально значимых явлений и процессов, особенности политической и экономической организации общества, вопросы гуманистической и ценностно-мотивационной ориентаций, уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным тради-

циям, толерантно воспринимать социально-культурные различия;

— способностью к социальному, межкультурному и профессиональному взаимодействию с учетом этнокультурных и конфессиональных различий, к осуществлению педагогической деятельности, формировать цели коллектива, проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных ситуациях, принимать оптимальные решения и нести за них ответственность, предупреждать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации деятельности и психологического состояния;

— способностью применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации понимать ее сущность и значение, использовать компьютер как средство для управления информацией, в том числе в глобальных компьютерных сетях, владеть стандартными методами компьютерного набора и редактирования, соблюдать основные требования правовых актов в области информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны, обеспечивать соблюдение режима секретности;

— способностью самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в областях непосредственно не связанных со сферой деятельности, развития социальных и профессиональных компетенций, изменения вида своей профессиональной деятельности, работать с различными информационными ресурсами и технологиями, при решении профессиональных задач;

— способностью к логически-правильному мышлению, обобщению, аргументации, анализу, критическому осмыслению информации, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения на основании принципов научного познания, применять основные научные положения и методы при решении профессиональных задач, креативно мыслить и творчески решать профессиональные задачи, проявлять инициативу;

— способностью организовывать свою жизнь в соответствии со здоровым образом жизни, анализировать свои возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности, применять методы физического воспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья, поддержания должного уровня физической подготовленности, необходимого для обеспечения

социальной активности и полноценной профессиональной деятельности, оказывать первую медицинскую помощь. [2,3].

Выпускник по направлению подготовки (специальности) 030901 «правовое обеспечение национальной безопасности», должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

в областях правоохранительной, правоприменительной экспертно-консультационной и правотворческой деятельности:

— способностью осуществлять профессиональную деятельность, давать квалифицированные юридические заключения и консультации, осуществлять юридическую экспертизу нормативных правовых актов на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права, не допустить в них положения, способствующие проявлению коррупции;

— способностью анализировать правоотношения, являющиеся объектами профессиональной деятельности, юридически правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства, квалифицированно применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права, разрабатывать и правильно оформлять юридические и служебные документы в профессиональной деятельности, осуществлять деятельность в сфере международного сотрудничества правоохранительных органов;

— способностью осуществлять действия по силовому пресечению правонарушений, использовать для решения профессиональных задач специальную технику, оружие, специальные средства, психологические методы, средства и приемы;

— способностью уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы личности, общества и государства, не допускать и пресекать любые проявления произвола, принимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав;

— способностью выполнять профессиональные задачи в условиях чрезвычайных обстоятельств, чрезвычайных ситуаций, режима чрезвычайного положения и в военное время, обеспечивать безопасность в процессе выполнения служебно-боевых задач;

— способностью реализовывать мероприятия по выявлению юридически-значимой информации, анализировать, проверять и оценивать ее, использовать в интересах предупреждения, пресечения, раскрытия, профилактики и расследования преступлений и иных правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, обстоятельств их совершения;

в области организационно-управленческой деятельности:

— способностью планировать, организовать, контролировать, регулировать служебную деятельность исполнителей, принимать оптимальные управленческие решения;

в области научно-исследовательской деятельности:

— способностью обобщать и формулировать выводы по теме исследования, применять методы проведения прикладных научных исследований, анализировать правоприменительную и правоохранительную практику, научную информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследования, готовить отчеты по результатам исследования;

в области педагогической деятельности:

— способностью преподавать юридические дисциплины в общеобразовательных учреждениях, образовательных учреждениях начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и дополнительного образования. [3].

Выпускник по направлению подготовки (специальности) 035701 «перевод и переводоведение», должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

в области общепрофессиональной и научно-исследовательской деятельности:

— способностью к теоретическому осмыслению задач профессиональной деятельности, владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий, проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях;

— способностью на научной основе организовать свою адаптацию к профессиональной деятельности в меняющихся условиях на основе эффективного научно-методического анализа соответствующей речевой коммуникации и самостоятельно оценивать ее результаты;

— способностью использовать в профессиональной деятельности понятийный аппарат философии и методологии науки, творчески использовать теоретические положения гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, а также их методы для решения практических профессиональных задач;

— способностью применять знания в области географии, истории, политической, экономической, социальной и культурной жизни страны изучаемого языка, а также знания о роли страны изучаемого языка в региональных и глобальных политических процессах, применять знание двух иностранных языков для решения профессиональных задач;

— способностью составлять комплексную характеристику основным параметрам и тенденциям социального, политического, экономического и культурного развития стран изучаемых языков, владеть основами современной информационной библиографической культуры;

— способностью использовать методику ориентированного поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях, применять современные образовательные и информационные технологии для повышения уровня своей профессиональной квалификации и общей культуры;

— способностью проводить лингвистический анализ текста, дискурса на основе системных знаний современ-

ного этапа и истории развития изучаемых языков, осуществлять послепереводческое саморедактирование и контрольное редактирование текста перевода, создавать лингвопереводческий и лингвострановедческий комментарий к тексту;

в области информационно-аналитической, организационно-коммуникационной деятельности:

— способностью к обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации информации, прогнозированию межкультурной коммуникации и переводоведения, постановке профессиональных целей и выбору путей их достижения, анализировать логику рассуждений и высказываний, давать им собственную оценку и интерпретацию;

— способностью работать с материалами различных источников, осуществлять их реферирование и аннотирование, составлять аналитические обзоры по заданным темам, находить, собирать и первично обобщать фактический материал, анализировать результаты собственной переводческой деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации;

— способностью осуществлять предпереводческий анализ письменного и устного текста, способствующий точному восприятию исходного высказывания, прогнозированию вероятного когнитивного диссонанса и несоответствий в процессе перевода и способов их преодоления;

— способностью к деловому общению, профессиональной коммуникации, воспринимать на слух аутентичную речь в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала

речи (от живого голоса до аудио- и видеозаписи), владеть всеми регистрами общения: официальным, неофициальным, нейтральным;

— способностью владеть устойчивыми навыками порождения речи на иностранных языках с учетом их фонетической организации, сохранения темпа, нормы, узуса и стиля языка на основе композиционно-речевых форм;

— способностью к выполнению устного последовательного перевода и зрительно-устного перевода с соблюдением норм лексической эквивалентности и репрезентативности, учетом стилистических и темпоральных характеристик исходного текста, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм текста перевода, быстро переключаться с одного рабочего языка на другой. [2].

Профессионально-специализированные компетенции, которыми в соответствии со специализацией должен обладать выпускник, определяются вузом.

Каждое учебное заведение заинтересовано в отборе абитуриентов с предрасположенностью к развитию определенных профессионально-деловых качеств, для определенной деятельности. У такого человека необходимые качества будут развиваться быстрее и качественнее. [1].

Таким образом, пригодность абитуриента к данной профессии зависит от наличия у него таких физических и психических свойств, на базе которых в процессе профессиональной подготовки будут сформированы необходимые профессионально-деловые качества, которые определяют успешность выполнения данного вида деятельности. [4].

Литература:

1. Климов Е. А. Психология профессионала. М., 1996.;
2. Приказ от 24 декабря 2010 г. п 2048 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 035701 перевод и переводоведение (квалификация (степень) «специалист»)»;
3. Приказ от 17 января 2011 г. п 39 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 030901 правовое обеспечение национальной безопасности (квалификация (степень) «специалист»)»;
4. Сорокун П. А. Основы психологии. Псков: ПГПУ, 2005. — 312 с. ;
5. Зибров Г. В. «Научные и прикладные основы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров» Издательство Воронежского государственного университета 2004 г. — 326 с.

Народная педагогика — основа формирования личности

Элибаева Лола Сулаймановна, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Народное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает

сильное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю историю.

Национальность — это социальный фактор, результат воспитательного влияния родителей и социального окружения. На ребенка с первых дней существования воздей-

ствуется среда и, прежде всего, конкретные приемы ухода за младенцем в каждом данном обществе: способы кормления, ношения, укладывания, позже — обучения ходьбе, речи, навыкам гигиены и др. Эти уроки раннего детства налагают свой отпечаток на личность человека на всю жизнь. Так как в среде каждого народа приемы ухода за ребенком в принципе одинаковы (но между разными народами в этом отношении имеются различия), то члены каждого общества имеют многие общие свойства личности, но зато нормы личности в каждом обществе различаются между собой.

Мудрость народа в области воспитания детей постепенно сформировалась в понятие «народная педагогика». Это отрасль эмпирических педагогических знаний и опыта народа, который производится в доминирующих среди народа взглядах на цели и задачи воспитания в совокупности народных средств, умений и навыков воспитания и обучения. На основе массива знаний определенной этнической общности о воспитании молодого поколения возникла этнопедагогика. Узбекская этнопедагогика имеет давние и могучие корни.

В рамках узбекской этнопедагогика выделяются следующие факторы:

— знать и следовать заветы предков; соблюдать законы жизни; уважать свою родословную; изучать историю и культуру своего народа; любить и знать родной язык;

— уважать родителей, родственников, других людей; дорожить родным национальным средой; быть верным народным традициям, обычаям, обрядам; уважать национальные символы; выявлять гуманизм, порядочность, милосердие, совестливость, ответственность, обязательность, толерантность; выявлять трудолюбие.

Основой этнопедагогика является национальное воспитание, ибо оно исповедует одну и ту же цель — воспитать национально сознательную личность, гражданина, который бы дорожил национальными и общечеловеческими ценностями и святынями, глубоко познал бы их и уважал. В нынешних условиях, когда, с одной стороны, утверждаются процесс демократизации узбекского общества, возрождение национальных основ воспитания молодого поколения, но с другой — на подрастающие поколение активно влияет засилье чуждой массовой культуры извне, кардинальным является вопрос возрождения, актуализации идеи народности воспитания. У каждого народа своя особая национальная система воспитания, а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным. Опыт других народов в деле воспитания является драгоценной наследием для всех, но точно в том же смысле, в котором опыт всемирной истории принадлежит всем народам. Каждый народ должен иметь прочный фундамент нравственно-духовных ценностей, стержнем которого должна быть своеобразная генетическая память народной педагогика. Где же зафиксированы эти достояния народной педагогика? В древности, когда не было письменности, они переда-

вались из уст в уста от старших к младшим поколениям. И лишь позже этот опыт был зафиксирован в письменных памятниках. Достояние народной педагогика хранятся в народных сказках и рассказах, легендах и балладах, песнях, пословицах и поговорках, обычных обрядах, скороговорки и загадках, народных танцах и гуляниях, играх и забавах, народных праздниках и прикладного искусства.

Уже в древних назидательных текстов и рукописей наших предков как «Авеста», «Девони луготит турк», «Хиббатул хакойик», «Кобуснома» в устном народном творчестве «Гуругли», «Алпомиш», особенно в сказках, пословицах и поговорках, утверждается мысль о том, что самое ценное человеческое качество — Добродетель, и его надо прививать, необходимо учить, ибо причиной многих человеческих пороков является незнание, невежество. Следовательно, никакая человеческая добродетель невозможна вне педагогической культуры, являющейся чрезвычайно важным компонентом духовной культуры человечества.

Народная педагогика уделяет особое внимание патристическому, нравственному, умственному, физическому, половому, трудовому и предпринимательскому воспитанию, сформировав у молодого поколения такие человеческие качества, как правдивость, доброта, человеколюбие: «Юношу добромыслящего, благоговорящего, добродетельного, доверчивого, праведного, стража Аши почитаем мы» или «Поддай мне, о Огонь, сын Ахура Мазды, быстрое благополучие, быструю защиту, быстрые блага жизни, обширное благополучие, обширную защиту, обширные блага жизни, мудрость, святость, подвижность языка, после для души в сознании разум величайший, величественный, устойчивый. После отвагу мужей, твердость ног, неусыпность, быстроту подъема с ложа, бодрость, сытое потомство, направление в пахоте, председательство на собраниях, сильное телосложение, искусность, освобождение от пут, добрый рассудок, что приведет к процветанию мой дом, мое селение, мою область, мою страну и управление страной».

Смысл народной педагогика — укрепление преемственности поколений для вековых гуманистических традиций на рода, в конечном итоге — осознание принадлежности к своим корням.

Следовательно, этнопедагогика как наука о народной педагогика должен решать следующие задачи:

— всесторонне изучать опыт народа в области воспитания;

— актуализировать достояние народа в области воспитания с учетом особенностей социального развития общества;

— определять пути и средства эффективного использования достижений народной педагогика в системе национального воспитания;

Таким образом, народная педагогика — это неисчерпаемый источник мудрости определенного этнического социума в деле воспитания молодого поколения.

Литература:

1. Авеста. Хордэ Авеста (Младшая Авеста) / Подготовка авестийского текста, перевод, предисловие, комментарий М. В. Чистякова. — СПб., 2005. с 81.
2. «Авесто». Тарихий-адабий ёдгорлик. А. Махам таржимаси — Т.: Шарқ нашриёти — матбаа концерни. 2001. б-90.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. пособие — М.: Изд. центр «Академия», 1999, 263 с.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 1 (60) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Дядюн К. В.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Насимов М.О.

Лескова Е.В.

Ответственный редактор:

Кайнова Г.А.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)

Арошидзе П. Л. (*Грузия*)

Атаев З. В. (*Россия*)

Велковска Г. Ц. (*Болгария*)

Гайич Т. (*Сербия*)

Данатаров А. (*Туркменистан*)

Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)

Игисинов Н. С. (*Казахстан*)

Лю Цзюань (*Китай*)

Нагервадзе М. А. (*Грузия*)

Прокопьев Н. Я. (*Россия*)

Прокофьева М. А. (*Казахстан*)

Ребезов М. Б. (*Россия*)

Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)

Хоссейни А. (*Иран*)

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.