

МОЛОДОЙ
УЧЁНЫЙ



III Международная научная конференция

АСПЕКТЫ И ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Часть II



Санкт-Петербург

УДК 37(063)
ББК 74
А90

Главный редактор: *И. Г. Ахметов*

Редакционная коллегия сборника:

М. Н. Ахметова, Ю. В. Иванова, А. В. Каленский, В. А. Куташов, К. С. Лактионов, Н. М. Сараева, Т. К. Абдрасилов, О. А. Авдеюк, О. Т. Айдаров, Т. И. Алиева, В. В. Ахметова, В. С. Брезгин, О. Е. Данилов, А. В. Дёмин, К. В. Дядюн, К. В. Желнова, Т. П. Жуйкова, Х. О. Жураев, М. А. Игнатова, К. К. Калдыбай, А. А. Кенесов, В. В. Коварда, М. Г. Комогорцев, А. В. Котляров, В. М. Кузьмина, К. И. Курпаяниди, С. А. Кучерявенко, Е. В. Лескова, И. А. Макеева, Т. В. Матроскина, Е. В. Матвиенко, М. С. Матусевич, У. А. Мусаева, М. О. Насимов, Б. Ж. Паридинова, Г. Б. Прончев, А. М. Семахин, А. Э. Сенцов, Н. С. Сенюшкин, Е. И. Титова, И. Г. Ткаченко, М. С. Федорова, С. Ф. Фозилов, А. С. Яхина, С. Н. Ячинова

Руководитель редакционного отдела: *Г. А. Кайнова*

Ответственный редактор: *Е. И. Осянина*

Международный редакционный совет:

З. Г. Айрян (Армения), П. Л. Арошидзе (Грузия), З. В. Атаев (Россия), К. М. Ахмеденов (Казахстан), Б. Б. Бидова (Россия), В. В. Борисов (Украина), Г. Ц. Велковска (Болгария), Т. Гайич (Сербия), А. Данатаров (Туркменистан), А. М. Данилов (Россия), А. А. Демидов (Россия), З. Р. Досманбетова (Казахстан), А. М. Ешиев (Кыргызстан), С. П. Жолдошев (Кыргызстан), Н. С. Игисинов (Казахстан), К. Б. Кадыров (Узбекистан), И. Б. Кайгородов (Бразилия), А. В. Каленский (Россия), О. А. Козырева (Россия), Е. П. Колпак (Россия), А. Н. Кошербаева (Казахстан) К. И. Курпаяниди (Узбекистан), В. А. Куташов (Россия), Кыят Эмине Лейла (Турция), Лю Цзюань (Китай), Л. В. Малес (Украина), М. А. Нагервадзе (Грузия), Ф. А. Нурмамедли (Азербайджан), Н. Я. Прокопьев (Россия), М. А. Прокофьева (Казахстан), Р. Ю. Рахматуллин (Россия), М. Б. Ребезов (Россия), Ю. Г. Сорока (Украина), Г. Н. Узиков (Узбекистан), М. С. Федорова (Россия), Н. Х. Хоналиев (Таджикистан), А. Хоссейни (Иран), А. К. Шарипов (Казахстан), З. Н. Шуклина (Россия)

Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. А90 (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). — Санкт-Петербург : Издательский дом «Свое издательство», 2017. — vi, 102 с.

ISBN 978-5-4386-1437-1

В сборнике представлены материалы III Международной научной конференции «Аспекты и тенденции педагогической науки».

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

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Верёвкина И.Н.	
Фаза «вызова» в технологии развития критического мышления и её приёмы на уроках истории.	97
Журавлев В.Н., Коваленко Г.В.	
Элементы психологического обеспечения физической подготовки актера	99
Крапивенцев А.А., Егорова Д.С.	
Особенности договора аренды, заключенного с бюджетной образовательной организацией	102
Назарова Е.А.	
Школа и общество: мнимые и реальные взаимные ожидания	104
Осипова Л.Г.	
Использование модульной технологии на уроках физики.	106
Офицерова Т.А., Губанихина Е.В.	
Система мониторинга психологической безопасности образовательной среды в процессе управления качеством образования общеобразовательной организации.	108
Холикова Г.М.	
Риски в условиях модернизации и реформирования профессионального образования	110

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Айрапетян А.Г., Айрапетян Л.Ж.	
Роль игровой деятельности в жизни ребенка. Психолого-педагогическая характеристика игры	113
Вазлеев В.А.	
Работа с семьей ребенка, включенного в инклюзивное образование	115
Галимзянова А.З.	
Приемы работы с пословицами, содержащими дихотомию «свой – чужой» на уроках английского языка	117
Диденко С.Ю., Загоруйко Т.В., Лактионова Е.Е., Черепанская Е.И.	
Характеристика проектной деятельности учащихся начальных классов	119
Ибрагимова Э.И.	
Коммуникативная деятельность педагога в условиях трансформации педагогического образования	121
Коломоец К.С.	
Организация и проведение олимпиады в средней общеобразовательной школе.	124
Кушнерева Г.Ю., Евстафьева С.А., Станкевич А.В., Фаустов И.Б., Капустин В.Н., Ансимов В.И., Куляев Н.А., Рубцов Е.И.	
Формирование пространственного мышления на уроках математики и информатики	126
Маганева А.Э.	
Исследование качественных реакций на катионы на внеурочных занятиях по химии.	129
Мамадалиев Б.К.	
Развитие креативных способностей учащихся на уроках математики	130
Маринина В.И.	
Мастер-класс на тему «Барыня-сударыня капуста»	132
Михайлова С.Н.	
Педагогический анализ программы по физической культуре для учащихся первых классов	134
Москаленко А.А.	
Управление формированием методической компетентности учителей общеобразовательной школы.	136

Павлова Е.С., Иванова Е.Н. Реализация деятельностного подхода в формировании коммуникативных навыков на уроках английского языка.	139
Побегуца С.В., Попова Н.В., Ефременко А.В. Анализ причин затруднений учащихся при сдаче экзамена по математике в формате ОГЭ	141
Токарев А.А., Федорова Г.А. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: шаг вперед.	142
Хаустова В.Н., Губарева Е.Г., Полякова М.А., Солошенко Н.Н., Мальцева Н.Н. Развитие интереса учащихся к предмету на основе применения информационных технологий.	144
Циленко И.П. The educational possibilities of retelling in the development of students' communicative competence . . .	145

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Головко Р.А. Актуальность проблемы организации научно-исследовательской работы студентов в учреждениях СПО технического профиля	148
Голубева Е.А. Поколение Z: ценностные ориентиры при выборе карьеры.	150
Фетисова Е.В. Роль активных методов обучения в формировании положительной мотивации к изучению информатики	152
Хентонен А.Г., Ермолов И.А. Формирование информационно-технической компетенции у студентов в системе среднего профессионального образования	154

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аугаретыан А.Г., Arustamyan D.V. Typical mistakes in mastering English pronunciation by Russian students.	157
Бурлакова О.П. Организация деятельности курсантов военных вузов по выполнению самостоятельной работы по иностранному языку	159
Валиуллина Ч.Ф. Правоотношения в системе образования	162
Джаксыбаева Г.М. О методике преподавания истории государства и права.	165
Иващенко О.В. Системно-деятельностный подход как основа формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов.	167
Мирхасилова З.К., Саидхужаева Н.С. Интерактивный метод обучения на примере дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»	170
Морозов А.С. Патриотическое воспитание студентов на примерах выдающихся спортсменов – участников Великой Отечественной войны.	173
Саакян Э.С., Журбенко В.А. Технологии обучения студентов в высшей школе	175
Супрунов С.Е. К вопросу о связи преподавания иностранных языков со специальностью	179

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ**Насыпаная В.А.**

Сущность понятия «самообразование» и его взаимосвязь с понятием «математическая культура»182

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА**Абраменкова Н.Ф., Асланиди В.А., Лукина М.В., Манцева А.Ю., Ускова Н.М., Чугунова О.Е.**

Взаимоотношения между родителями и детьми в семье186

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ**Есенбекова А.Э., Джумахметова Л.К., Дусталиева С.М.**

Современный подход к преподаванию математики в вузе189

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**Гладкова Н.Н., Ишкова И.Н., Хаустова В.Н., Полякова М.А., Науменко Н.А.**

Организация эффективной социальной работы среди учащихся общеобразовательной школы192

Ишкова И.Н., Панкова О.М., Хаустова В.Н., Полякова М.А., Солошенко Н.Н.

Социальный проект «Я – журналист»193

Каменева М.П., Баскова Л.Ю.

Взаимодействие родителей и детей с ОВЗ на занятиях по изобразительному и декоративно-прикладному творчеству как возможность развития родительской компетентности (из опыта работы клуба «Учимся, чтобы учить»)195

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

Фаза «вызова» в технологии развития критического мышления и её приёмы на уроках истории

Верёвкина Ирина Николаевна, студент

Пермский государственный национальный исследовательский университет

Статья посвящена технологии развития критического мышления. Рассматриваются фазы технологии развития критического мышления и их функции. Анализируются приёмы фазы «вызова», применительно к урокам истории.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, фаза «вызова», урок истории

На сегодняшний день, главной целью педагога является формирование творчески мыслящей личности обучающегося, способной к саморазвитию и самовыражению. Роль педагога в данных условиях, заключается в том, что педагог на протяжении всего образовательного процесса, подобно капитану на корабле, указывает цель и задаёт верный курс в организации познавательной деятельности обучающихся.

Под критическим мышлением в обучающей деятельности в педагогике понимается совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры ученика и преподавателя, а также «мышление оценочное, рефлексивное», для которого знание является не конечной, а отправной точкой, аргументированное и логичное мышление, которое базируется на личном опыте и проверенных фактах [1, с. 35].

Технология развития критического мышления «включает» учащихся в активный процесс познания и достижения истинных знаний, учит ученика самостоятельно мыслить, осмысливать, структурировать и передавать информацию. Применение технологии критического мышления на уроках истории позволяет создать максимально благоприятные условия для активизации и развития мыслительных способностей обучающихся.

Разработанная американскими учеными Ч. Темплом и К. Мередитом технология развития критического мышления посредством чтения и письма предлагает систему конкретных методических приемов, которая может быть использована в различных предметных областях. Это универсальная, проникающая, «надпредметная» технология, открытая к диалогу с другими педагогическими подходами и технологиями. В основе технологии развития критического мышления посредством чтения и письма лежит базовая модель, состоящая из трех фаз: фаза вызова, фаза реализации, фаза рефлексии. Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, на-

правленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а затем на осмысление и обобщение приобретённых знаний. Следует подробнее остановиться на фазе «вызова».

I фазой является фаза «вызова», которая включает в себя актуализацию имеющихся знаний и пробуждение интереса к получению новой информации. Реализация фазы «вызова» проходит в несколько этапов, которые включают в себя воспроизведение имеющихся знаний по теме, постановку вопросов, формирование ассоциативного ряда, а также коммуникацию между учениками, которая предполагает высказывание своей точки зрения по данной проблеме.

Фаза «вызова» выполняет следующие важные функции:

- Мотивационную (пробуждение интереса к теме, а также к работе с новой информацией)
- Информационную (вызов «на поверхность» уже имеющихся знаний по теме)
- Коммуникационную (налаживание коммуникации в группе, которая включает в себя умение вести конструктивный диалог—бесконфликтный обмен мнениями)

Технология развития критического мышления имеет множество приёмов, для каждой фазы они будут различными. Следует перейти к рассмотрению приёмов на стадии «вызова».

Следует начать с одного из самых известных приёмов—составление кластеров. Другое название, которое также можно встретить — «наглядный мозговой штурм». Этот приём помогает сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему, а также представляет собой один из способов графической организации материала. На стадии вызова этот приём используется следующим образом — учитель записывает на доске тему, а обучающиеся должны составить схему—кластер по этой теме на основе имеющихся

знаний, затем происходит обсуждение в группах, после чего представители от групп выходят к доске и иллюстрируют результаты своей работы.

Таким образом, этот приём очень важен для формирования у обучающихся умения выстраивать логические связи между понятиями, а также умение переходить от частного к общему и воспринимать проблему в общем виде, также развивает творческие способности и учит мыслить нестандартно, что, безусловно, очень важно для понимания всего исторического процесса в общем виде и каких-либо явлений/процессов/закономерностей в частности.

Также широко используется приём «мозговая атака», другое название этого приёма, которое можно встретить — «мозговой штурм». Этот приём используется с целью актуализации знаний на начальном этапе и предполагает, что сначала за ограниченный промежуток времени (как правило, 2–3 минуты) обучающиеся должны вспомнить и записать на бумагу всё, что они знают по данной теме, затем происходит обмен мнениями внутри группы, после чего каждая группа выступает перед классом.

Данный приём направлен на формирование коммуникации внутри группы, а также способствует актуализации имеющихся знаний по теме.

Следующий приём называется «корзина». Он также способствует актуализации знаний на начальном этапе и предполагает, что обучающиеся за ограниченный промежуток времени (как правило, 1–2 минуты) должны вспомнить, какие даты, термины, имена, факты они знают по данной теме. На втором этапе проходит обсуждение в группе, после чего представители от каждой группы выходят к доске и скидывают в «корзину» всё, что, по их мнению, понадобится для изучения новой темы. После выступления представителей от каждой группы формируется «облако тегов», которые будут обсуждаться и анализироваться в процессе урока.

Этот приём, как и предыдущий, помогает актуализировать имеющиеся знания по теме и способствует выстраиванию коммуникации внутри группы, но, у этого приёма есть также и минус, в отличие от приёма «кластер», этот приём лишь определяет «поле интересов» без выстраивания каких-либо логических связей, которые в предмете «история» имеют очень важное значение.

Другой приём — «Плюс–минус–интересно» или его модификация «Плюс–минус–вопрос». Составляется таблица из трёх столбцов 1 столбец–плюс, 2 — минус,

3 — вопрос (интересно). В 1 столбец обучающиеся записывают положительные факты, во 2 столбец — отрицательные, в 3 — те, что не имеют однозначного ответа и требуют более детального рассмотрения.

Этот приём, безусловно, является одним из важнейших приёмов в процессе применения технологии развития критического мышления на уроках истории, поскольку его смысл заключается в рассмотрении явления с различных сторон: положительных или отрицательных, важнейшей особенностью является графа «вопрос» или «интересно», которая выходит за рамки «хорошо–плохо» и побуждает мыслить нестандартно. Умение мыслить нестандартно, безусловно, очень важно на уроках истории, где встречается множество историографических трактовок тех или иных событий.

Следует обратить внимание на приём «Верные — неверные утверждения». Этот приём предполагает, что учитель зачитывает или показывает на экране утверждения, среди которых есть как верные, так и неверные, обучающиеся в тетрадях должны зафиксировать утверждение, напротив которого поставить знак + (верно) или — (неверно). Затем к этой таблице возвращаются либо на стадии осмысления (т.е. после получения новой информации), либо на стадии рефлексии, тогда можно модифицировать задание — обучающиеся на основе полученной информации должны сами сформулировать верные и неверные утверждения.

Этот приём очень важен, поскольку обучающиеся учатся самостоятельно работать с информацией, если применять его систематически, то обучающиеся смогут работать с любыми видами текстов — даже с научными монографиями или статьями или с текстами исторических источников.

Таким образом, стадия «вызова» — важнейшая стадия в технологии развития критического мышления, поскольку именно на стадии вызова рождается первоначальное знание: актуализируются уже имеющиеся знания, а также формулируются вопросы, которые в буквальном смысле представляют собой «знание о незнании». На стадии «вызова» обучающиеся учатся систематизировать имеющиеся знания, а также ставить цели для «покорения новых вершин».

Данные умения полностью соответствует главной цели технологии развития критического мышления — развитию интеллектуальных способностей ученика, позволяющих ему учиться самостоятельно [2, с. 12].

Литература:

1. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. — СПб., 2003.
2. Муштавинкая И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. — СПб., 2009.

Элементы психологического обеспечения физической подготовки актера

Журавлев Вадим Николаевич, доцент;

Коваленко Галина Викторовна, доцент

Казахская национальная академия искусств имени Т.К. Жургенова (г. Алматы)

В статье рассматриваются методы психомышечной тренировки как формы отдыха и организации процесса обучения, которые обеспечили бы восстановление организма студентов театрального факультета в короткий промежуток времени.

Ключевые слова: студенты, физическое воспитание, пластическая подготовка, психомышечная тренировка.

Советская театральная школа построена на учении Константина Сергеевича Станиславского, который считал, что главной фигурой театра является актер. Большую часть своих произведений он посвятил работе актера. Созданная Станиславским система вначале опробовалась им на самом себе и в спектаклях Московского художественного театра, а затем в руководимых им студиях. Создавая свой метод (в сущности, науку о мастерстве актера), Станиславский находит основные элементы актерского искусства, из которых складывается на сцене та правда и простота, о которой мечтали русские театральные педагоги. Все эти элементы не существуют обособленно, все они взаимосвязаны [1]. Обучению этим элементам на основном предмете театрального факультета — мастерстве актера — и посвящена работа. На этих же занятиях должны быть решены вопросы по воспитанию качеств, необходимых актеру: наблюдательность, впечатлительность, память, темперамент, фантазия, воображение, чувство внутреннего и внешнего ритма и темпа, музыкальность, искренность, непосредственность, самообладание, находчивость, сценичность и пр.

Не последнее место в подготовке актера занимают предметы, формирующие пластическую культуру актера, в основе которых лежат элементы физического воспитания, так называемые движенические дисциплины: сценическое движение, сценический бой, сценическое фехтование [2].

О необходимости физического воспитания для подготовки актера писали многие известные режиссеры и актеры — А. Эфрос, М. Захаров, И. Ильинский, И. Горбачев и многие другие. «Спорт полезен всем людям, но особенно он необходим тем, кто посвятил себя сцене. Пренебрежение к своему физическому развитию приводит к преждевременной потере трудоспособности, а также профессиональных качеств: стройности, гибкости, подвижности» — отмечали они [3].

Роль предмета «физическая культура» в учебном и творческом процессе театрального вуза с каждым годом заметно возрастает, это в первую очередь связано с тем, что большая часть поступающих студентов физически слабо подготовлена к специфической работе актера. Большой объем и плотность теоретических и практических дисциплин, требующих быстрого переключения от

умственной работы к физической, создают повышенную нагрузку на нервную систему студента. Особенно это характерно для студентов младших курсов, не привыкших к интенсивной умственной и физической работе. Такая нагрузка вызывает быстрое наступление утомления, на фоне которого проходит большая часть учебной и творческой работы, так как 10-минутный перерыв не решает вопроса отдыха студентов. Очень трудно приходится студентам, когда их основному предмету, «мастерству актера», предшествуют занятия по физвоспитанию. В этом случае накопившаяся усталость мешает сразу переключиться на другой вид работы, и первая часть занятий проходит не в полную силу, от чего эффективность всего занятия падает. Следовательно, необходимо применять такие формы отдыха и организации процесса обучения, которые обеспечили бы восстановление организма в короткий промежуток времени.

Исходя из этого положения были поставлены следующие задачи:

1. Исследование влияния психомышечной тренировки (ПМТ) в учебном процессе на полноценность отдыха студентов.
2. Исследование влияния психомышечной тренировки на повышение эффективности учебного процесса.
3. Исследование оптимального сочетания психомышечной и физической работы.

В своей работе мы использовали метод психомышечной тренировки, при котором работа мозга сосредоточена на тренировке представлений [4]. Методика, предложенная А.В. Алексеевым, использовалась практически без изменений, за исключением ввода в формулу выхода из состояния внушенного сна «приказов», необходимых для дальнейшей творческой деятельности.

Психомышечная тренировка применялась в учебном процессе на занятиях физической культурой студентов театрального факультета КазНАИ имени Т.К. Жургенова. Также на дополнительных занятиях по предмету «Сценическое фехтование», на занятиях по мастерству актера и во время репетиций дипломного спектакля. Для работы использовалась одна из поз расслабления — поза лежа. Занятия проводили 2 раза в неделю по следующей схеме: успокаивающие формулы — формула сна — пятиминутный сон — активизация или тонизация.

Часть психомышечных тренировок проходила с использованием музыки, которая применялась как фон при проговаривании формул. За весь период работы занятиями по ПМТ было охвачено 82 студента 1–4 курсов театрального факультета. Контроль за состоянием студентов осуществлялся следующими методами:

1. Измерение электрокожного сопротивления (ЭКС).
2. Самооценка состояний.

Электрокожное сопротивление измерялось до и после работы у студентов 1 и 3 курсов (рис. 1,2). Регистрация электрокожного сопротивления (ЭКС) показывает степень возбуждения высших вегетативных центров. С помощью небольшого прибора можно за несколько секунд определить уровень эмоционального возбуждения. Отклонение стрелки на приборе показывает степень потоотделения, по ее показаниям можно судить об уровне эмоционального возбуждения. Самооценка состояния проводится индивидуально каждым студентом в свободной форме.

На первом рисунке две кривые характеризуют динамику исходного психического состояния студентов 1 и 3 курсов в конце физической работы, непосредственно перед психомышечной тренировкой. При одинаковой физической нагрузке более экономно, в эмоциональном плане, проходят занятия у студентов 3 курса, у которых средний уровень эмоционального возбуждения постепенно уменьшается, приближаясь к границе оптимума, на что в первую очередь оказывает влияние постоянство психомышечных тренировок. У студентов 1 курса наблюдается неустойчивость состояния, когда на фоне постепенного снижения эмоционального возбуждения почти до уровня нормального видны неожиданные всплески.

На втором рисунке кривые характеризуют динамику изменения психического состояния студентов под влиянием психомышечной тренировки. Процесс восстановления проходит у студентов обеих групп неодинаково. В то время как у студентов 3 курса средняя величина эмоционального возбуждения постепенно снижается, достигая оптимума, у первокурсников этот процесс, как и до занятий, носит неустойчивый характер с преобладанием спадов и подъемов.

Анализ полученных в ходе исследования результатов показал, что включение элементов психологического обеспечения учебного процесса существенно изменяет рабочее состояние студентов, что помогает в учебном процессе и в процессе творческой работы. В частности, они указывают на то, что студентам стало легче настраиваться на предстоящую работу, а в ходе многочасовых репетиций они имеют возможность заснуть на любое короткое время, отдохнув, продолжить работу в полную силу. Самооценка состояния студентов после проведения психомышечной тренировки дала следующие результаты: 85% студентов считают, что занятия помогли им полностью восстановиться после физической нагрузки, они испытывают чувство бодрости и желание работать дальше; в то же время 15% студентов считают, что хорошо отдохнули, но после занятий испытывают чувство вялости и сонливости, что связано с тем, что формулы активации были ими «промыслены» недостаточно четко (на что рекомендовалось обратить внимание при последующей работе). Хороший результат дало применение во время занятий музыкального фона, в этом случае студенты отмечают, что это помогает им

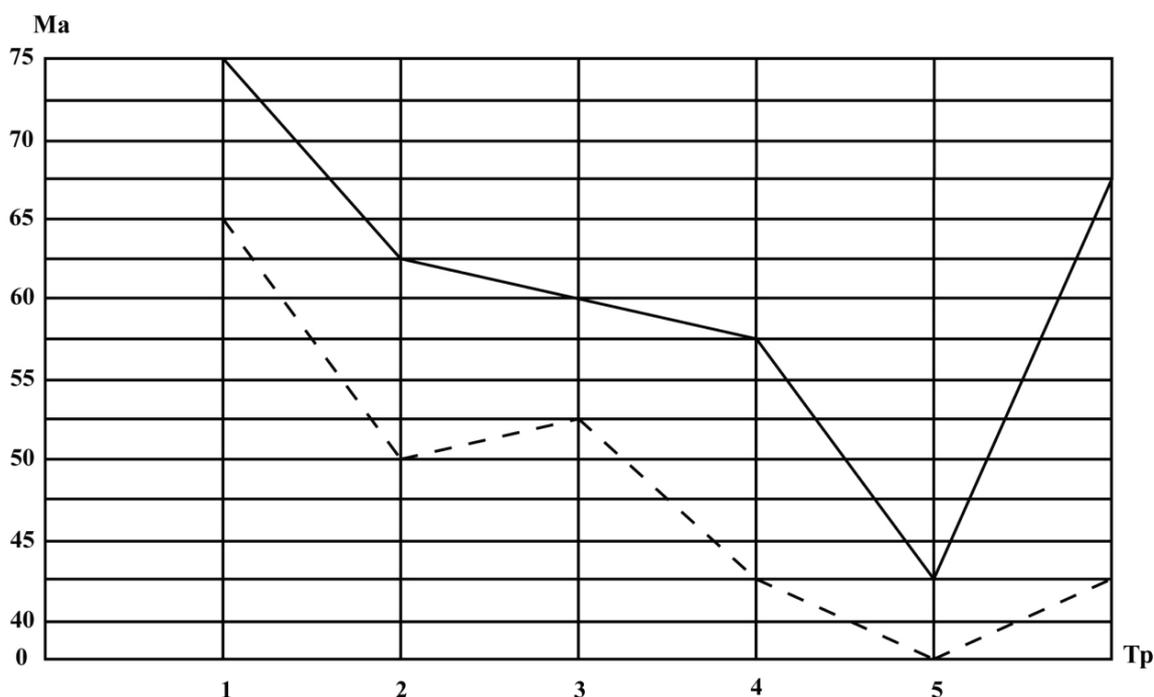


Рис. 1. Динамика исходного психического состояния (ЭКС) студентов I, III курсов

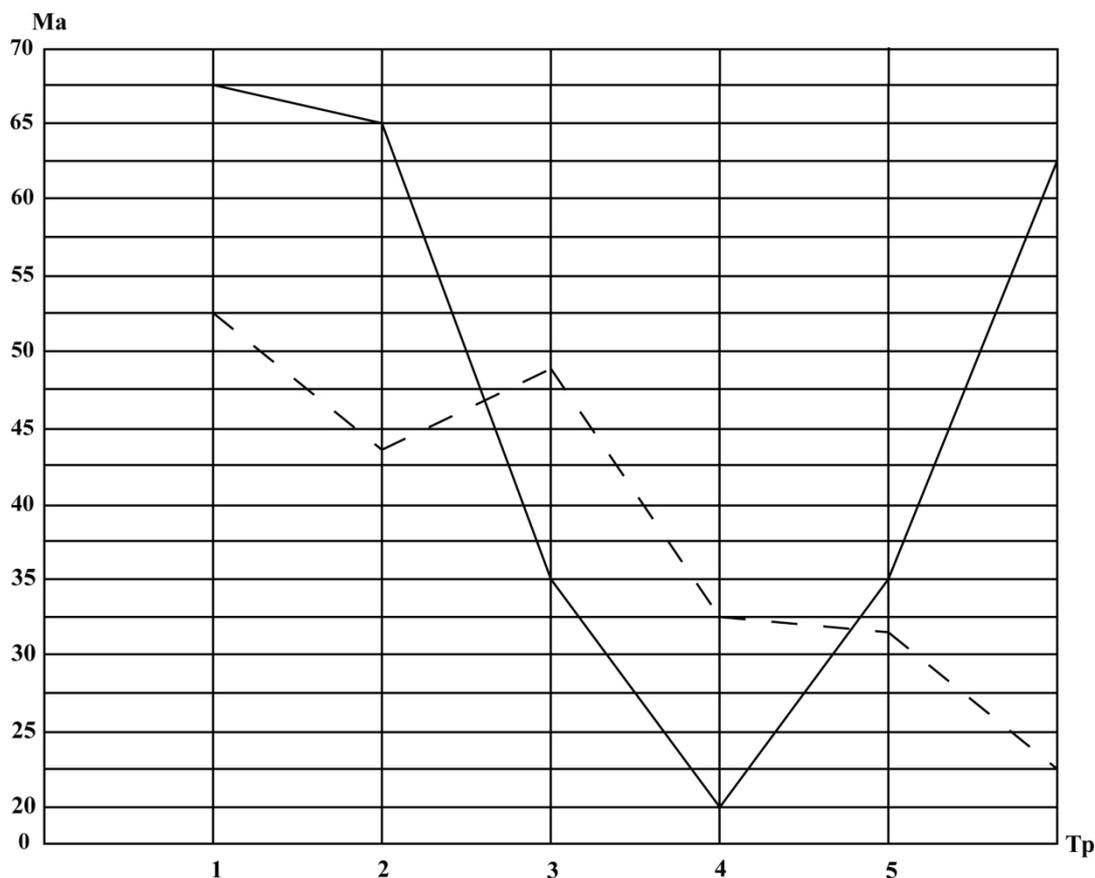


Рис. 2. Динамика изменения психического состояния (ЭКС) студентов I, III курсов под влиянием ПМТ.
Условные обозначения: — I курс; — — III курс

лучше сосредоточиться на выполняемой работе. В процессе психомышечной тренировки использовался пятиминутный сон. 10% студентов отмечают, что состояние самовнушенного сна появилось у них уже на первых занятиях, остальным же студентам для этого было необходимо от 5 до 8 занятий. Тем не менее в каждой группе были 1–2 студента, на которых ПМТ влияния не оказывают. В процессе активизации использовались формулы, направленные на создание мотивации на предстоящую работу, с целью более легкого перехода от одного вида деятельности к другому.

Вся работа носила организационный характер. Самостоятельную работу продолжили только отдельные студенты. Основным мотивом отказа от самостоятельных занятий служила нехватка времени. В процессе самостоятельной работы, проводимой по индивидуальным заданиям, студенты вели дневники самоконтроля. Анализ бесед и дневниковых записей наглядно показал, что качество занятий во многом зависит от мотивации деятельности. По нашим данным, она наиболее высока у студентов I и 2 курсов, которые видят большую необходимость в этих занятиях. К 3 и 4 курсам интерес постепенно падает. Это, по-видимому, связано с тем, что в это время начинается работа над дипломными спектаклями, студенты редко собираются вместе, так как приходят на репетиции в разное время. Соответственно собирать их вместе для дополни-

тельных занятий ПМТ не представляется возможным. Несмотря на эти организационные трудности, была сделана попытка провести ПМТ на репетициях дипломного спектакля студентов 4 курса. Полученные данные указали на низкое качество восприятия студентами предлагаемого материала. Студенты объяснили это тем, что не могли сосредоточиться на предлагаемой работе, так как их «мысли» были заняты предстоящей репетицией. Противоположная картина наблюдалась у студентов первых и вторых курсов. Поскольку занятия у них носят групповой характер, они все ориентированы на быстрое восстановление, т.к. дальнейшая работа требует от них полной отдачи душевных и физических сил.

Особо хочется отметить тот факт, что только 10% студентов, занимающихся ПМТ, изъявили желание заниматься самостоятельно. Это, по-видимому, связано с тем, что студенты недооценивают значение ПМТ как в процессе учебы, так и в творчестве. На факультете отсутствует такой предмет, как психология творчества, рассматривающий психологические компоненты творческой деятельности, закономерности и эмоциональную сторону восприятия произведений искусств, психологические аспекты воспитания творческих способностей, а отсюда и непонимание вопроса использования своих внутренних резервов. Результаты проведенного исследования позволяют делать следующие выводы:

1. Применение приемов психомышечной тренировки в учебном процессе, в частности после длительной физической работы, помогают студенту в короткий срок полноценно отдохнуть. Тем самым решается вопрос эффективного использования учебного времени.

2. Применение психомышечной тренировки в учебном процессе помогает повысить его эффективность за счет

снятия психического и физического напряжения после занятий двигательной направленности, предшествующих творческому процессу.

3. Включение элементов психологического обеспечения в учебный процесс актера способствует развитию такого важного качества, как способность к психологической регуляции.

Литература:

1. Станиславский К. С. Полное собрание сочинений. — М.: Искусство, 1954–1963. — Т. 2. — 374с.
2. Немеровский А. Пластическая выразительность актера. — М.: Правда, 1965. — 257с.
3. Кох И. Э. Основы сценического движения. — Л.: Искусство, 1970. — 568с.
4. Алексеев А. В. Себя преодолеть. — М.: ФиС, 1985. — 191с.

Особенности договора аренды, заключенного с бюджетной образовательной организацией

Крапивенцев Артем Артурович, магистрант;

Егорова Дарья Сергеевна, магистрант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

На сегодняшний день вопрос аренды помещений является весьма актуальным, поскольку количество юридических лиц, ведущих разнообразную хозяйственную деятельность, увеличивается с каждым днем. При этом в поле зрения арендаторов попадают помещения, принадлежащие муниципальным и государственным образовательным организациям, особенный интерес здесь вызывают организации среднего и высшего профессионального образования, помещения которых являются пригодными для ведения хозяйственной деятельности. Образовательные организации имеют право заключить договор аренды, но такая сделка будет иметь определенные особенности.

Рассматривая вопрос нормативно-правового регулирования заключения договора аренды с участием образовательной организации, отметим, что в Федеральном законе № 273ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не содержится норм, прямо указывающих на возможность образовательной организации заключать договоры аренды. Данный вопрос регулируется нормами Гражданского кодекса РФ, в котором рассматриваются общие вопросы аренды. Более подробно вопросы заключения договора аренды с образовательной организацией рассмотрены в Постановлении Правительства РФ от 12 августа 2011 г. №677 «Об утверждении Правил заключения договоров аренды в отношении государственного или муниципального имущества государственных или муниципальных образовательных организаций, являющихся бюджетными учреждениями, автономными учреждениями, бюджетных и автономных научных учреждений».

На сегодняшний день государственные и муниципальные образовательные организации представлены тремя типами: бюджетные, казенные, автономные.

В данной статье речь пойдет о бюджетных образовательных организациях, деятельность которых регулируется Гражданским и Бюджетным кодексами Российской Федерации, а также Федеральным законом № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях».

Имущество учреждения, которым наделяет его собственник (Российская Федерация, ее субъект или муниципальное образование), закрепляется за бюджетным учреждением на праве оперативного управления [3]. В соответствии с нормами ст. 296 Гражданского кодекса РФ, право оперативного управления предполагает, что учреждение может распоряжаться имуществом только с согласия собственника данного имущества [1].

На основании п. 10 ст. 9.2 Федерального закона № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях», бюджетное учреждение без согласия собственника не вправе распоряжаться недвижимым имуществом и особо ценным движимым имуществом, закрепленным за бюджетным учреждением собственником этого имущества или приобретенным за счет средств учредителя, выделенных на его приобретение [3].

В этом заключается одна из важнейших особенностей заключения договора аренды с бюджетной образовательной организацией: директор не может заключать договор аренды без ведома собственника имущества, в данном случае — государства или муниципального образования. Рассмотрим на примере. Администрация машиностроительного колледжа г. Екатеринбурга приняла решение сдавать в аренду третий этаж закрепленного за ними пятиэтажного здания. По договору аренды коммерческая фирма должна была принимать учащихся на производственную практику.

С одной стороны, в данном случае администрация колледжа преследовала «благие намерения»: обеспечить прохождение практики студентами в коммерческой организации, при этом не выходя из здания колледжа. Однако, поскольку администрация приняла данное решение самостоятельно, не сообщив при этом собственнику (муниципальному образованию), договор должен быть расторгнут, поскольку заключен с грубым нарушением.

Еще одной важной особенностью заключения договора аренды с бюджетными образовательными организациями является то, что договор заключается без проведения конкурса и аукциона в случае, если он заключается с созданными образовательной организацией хозяйственными обществами, деятельность которых заключается в практическом применении (внедрении) результатов интеллектуальной деятельности (программ для электронных вычислительных машин, баз данных, изобретений, полезных моделей, промышленных образцов, селекционных достижений, топологий интегральных микросхем, секретов производства (ноу-хау)), право использования которых внесено в качестве вклада в их уставные капиталы [4, ст. 1]. При этом отметим, что после рассмотрения заявки хозяйственного общества администрацией образовательной организации, учредителю данной организации должно быть направлено обращение о согласовании передачи имущества в аренду. Данная норма установлена ст. 6 Правил заключения договоров аренды в отношении государственного или муниципального имущества государственных или муниципальных образовательных организаций, являющихся бюджетными учреждениями, автономными учреждениями, бюджетных и автономных научных учреждений (утв. постановлением Правительства РФ от 12 августа 2011 г. №677).

Если учредителем по результатам рассмотрения обращения принято решение о возможности передачи имущества в аренду хозяйственному обществу, учредитель обязан в течение 10 рабочих дней в письменной форме уведомить учреждение о направлении его обращения на согласование в следующие органы по управлению имуществом:

а) в отношении федерального имущества — в федеральный орган исполнительной власти, который в рамках своей компетенции, установленной актами, определяющими статус этого органа, от имени Российской Федерации осуществляет права собственника имущества;

б) в отношении государственного имущества субъектов Российской Федерации — в орган государственной власти субъекта Российской Федерации, который в рамках своей компетенции, установленной актами, определяющими статус этого органа, от имени субъекта Российской Федерации осуществляет права собственника имущества;

в) в отношении муниципального имущества — в уполномоченный орган по управлению муниципальным имуществом, который в рамках своей компетенции, установленной актами, определяющими статус этого органа, от имени муниципального образования осуществляет права собственника имущества [4, ст. 9].

Следует заметить, что образовательная организация может заключить договор аренды без проведения конкурсов и аукционов также в случаях:

— заключения договора аренды с медицинскими учреждениями для охраны здоровья обучающихся и работников;

— заключения договора аренды с организациями общественного питания для создания условий для питания обучающихся и работников;

— заключения договора аренды с физкультурно-спортивными организациями [2].

Помимо вышеперечисленных требований в законодательстве о процедуре заключения договора аренды имущества образовательными организациями, в случае если имущество формируется из социальной инфраструктуры для детей, необходимо получить заключение об оценке последствий сдачи его в аренду.

Так согласно пункту 4 статьи 13 Федерального закона от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ (ред. от 28.11.2015) «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»б, если государственная или муниципальная организация, образующая социальную инфраструктуру для детей, сдает в аренду закрепленные за ней объекты собственности, заключению договора об аренде должна предшествовать проводимая учредителем оценка последствий заключения такого договора для обеспечения жизнедеятельности, образования, развития, отдыха и оздоровления детей, оказания им медицинской помощи, профилактики заболеваний у детей, их социальной защиты и социального обслуживания. Договор аренды не может заключаться, если в результате проведенной оценки последствий его заключения установлена возможность ухудшения указанных условий [3].

Таким образом, рассмотрев некоторые аспекты заключения договора аренды с образовательными организациями, мы пришли к следующим выводам. Заключение договора аренды с образовательными учреждениями имеет ряд особенностей и ограничений. Одной из важнейших особенностей является то, что администрация образовательной организации не в праве заключить договор, не уведомив об этом собственника имущества (государство, субъект или муниципальное образование).

Заключение договора аренды с образовательной организацией имеет также определенные ограничения: договор заключается без проведения конкурсов и аукционов только с хозяйственными обществами, созданными образовательной организацией либо в случаях, предусмотренных Федеральным законом «О защите конкуренции», а именно: заключения договора аренды с медицинскими учреждениями, учреждениями общественного питания, физкультурно-оздоровительными учреждениями (для обеспечения условий учащимся и работником).

Помимо этого, перед заключением договора аренды в образовательной организации должна быть проведена экспертиза, цель которой — выявить, не ухудшит ли заключение договора условия обучения учеников.

Литература:

1. Гражданский Кодекс РФ
2. См. п. 3.2. ст. 17.1. Федерального закона № 135-ФЗ «О защите конкуренции»
3. Трачук О. В. «Особенности правового регулирования договора аренды с участием образовательных организаций» // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. — № 4, Т. 1. — 2016
4. Правила заключения договоров аренды в отношении государственного или муниципального имущества государственных или муниципальных образовательных организаций, являющихся бюджетными учреждениями, автономными учреждениями, бюджетных и автономных научных учреждений (утв. постановлением Правительства РФ от 12 августа 2011 г. N677).

Школа и общество: мнимые и реальные взаимные ожидания

Назарова Елена Александровна, учитель математики и информатики
МБОУ «Средняя школа № 27» г. Ульяновска

Данная статья описывает взаимодействие государства, общества и школы в условиях модернизации образования. Указываются возникающие противоречия запросов между участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: государство, общество, школа, образование, социализация, социум, проблемы воспитания

Образование — это средство социализации, в котором достигается равновесие общества изнутри.

Трансформация образования приобретает характер социокультурного потенциала, от состояния которого во многом зависит направленность и динамика реальных, а не декларируемых процессов развития общества. Актуальным становится познание сущности образования, внутренней структуры, способов и форм функционирования, изучение темпов и направления его развития, а также обратного воздействия образования на все сферы жизни общества.

И вот тут, прежде чем продолжить, необходимо разметить понятийное поле, определить понятия «школа», «общество».

Общество — форма и механизм существования человечества как феномена, отличающего его от природы (родители, предприятия и другие социальные институты, которые предъявляют запрос школе)

Школа — совокупность средних общеобразовательных организаций в контексте других образовательных структур



Рис. 1

(дополнительное образование детей, дошкольное образование, среднее и высшее профессиональное образование)

Определяя понятия «школа» и «общество», я пришла к необходимости выделить достаточно важный элемент «государство».

Ведь с одной стороны Школа — социокультурное явление, жизненный процесс, постоянно самоизменяющийся, в то же время Школа — социальный институт, открытая социуму система и при этом Школа — ответственная социальная организация, звено общественно-государственной системы.

Другими словами, выступая результатом творчества людей, развиваясь и совершенствуясь путем их осознанных целесообразных действий, школа сама активно воздействует на общественную жизнь, ее сферы и структуры и выступает источником и фактором социальных изме-

нений. Она является самостоятельным микрофактором социализации, который влияет на молодое поколение, определенным образом унифицируя их развитие, во многом определяя не только будущие профессиональные возможности молодых людей, но и их личностные характеристики и как следствие развитие региона и страны в целом.

Попытаюсь создать модель системы взаимоотношений трех элементов «общество», «школа» и «государство».

Возможно, есть и другие модели, но каждому из нас ближе своя. Данный факт натолкнул на мысль, что принимаемая модель взаимодействия и порождает ожидания, ожидания от школы, от общества, от государства.

Попробую выстроить эту картину взаимных ожиданий со стороны школы и общества.

В школе провела социологический опрос среди учителей и родителей. Всем им задала один вопрос:

«Что вы ждете от школы?»		«Что вы ждете от общества?»	
Школа → Общество		Школа ← Общество	
Уважение	25%	Знания	31%
Активное участие, помощь	5%	Безопасность, здоровье	20%
Понимание	3%	Спокойствие за детей	
Родители будут заниматься детьми (учить, воспитывать)	39%	Понимание	1%
Статус	2%	Учителя будут заниматься с детьми	39%
Комфорт	4%	Определенных специалистов	9%

Интересен тот факт, что взаимные ожидания не так уж и различны, но идентичны ли они в содержательном плане?

Например, «... заниматься с детьми» — извечный спор, кто же воспитывает — школа или родители, социум. Очень часто можно услышать фразу «...мы привели вам ребенка в школу, а вы учите, воспитывайте, вам же за это деньги платят...» или не менее часто на родительских собраниях «...необходимо заниматься дома, еще раз проработать, прочитать, выполнить проект...». Таким образом, возникает противоречие (даже конфликт) основанный на противоположности взглядов в срезе одной проблемы, в частности проблемы воспитания.

Это напоминает притчу «Слон и слепые мудрецы» когда каждый из мудрецов пытался определить понятие «слон» исходя из своих ощущений, системы представлений, а самое главное позиции. Вот оно! Позиция! Так, возможно, «мнимость» и «реальность» ожидания — это лишь условность, определяемая видением понимания вопроса сквозь призму нашей модели? Именно наши ожидания, основанные на принятии той или иной модели взаимодействия школы, общества и государства делают эти ожидания мнимыми или реальными.

Например, одна из причин по которой школа вынуждена возвращаться к проблемам воспитания, — это необходимость считаться с тем, что семья чаще всего не готова к воспитанию ребёнка в силу социальной ситуации. В то же время родители являются образцами, на которые ребёнок ориентируется ежедневно. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Семейное

воспитание не имеет рабочего времени, не знает расписания, звонков и каникул. Оно идет непрерывно, даже тогда, когда родители не нацелены воспитывать. Это мнимо или реально? И, безусловно, половину дня ребенок проводит в школьных стенах, в компании своих сверстников и учителей, и это время не может пропасть бесследно. Мнимо или реально? И нельзя забывать о социуме, который также оказывает свое влияние на становление личности ребенка.

Невероятно сложно представить полноценное развитие личности ребенка без семьи или без школы и уж тем более вне социума. Так кто же должен воспитывать? Какое ожидание мнимо, а какое реально?

Ответ, безусловно, один! Учителя, родители и государство (в лице различных социальных институтов) должны стать союзниками в воспитательном и образовательном процессе. Очень важно понимать, что образование — это средство социализации, в котором достигается равновесие общества изнутри. Стабильность общества невозможна без стабильности системы образования и школы в частности. Необходим диалог, который позволит услышать мнимые и реальные ожидания друг друга. Конструктивный диалог, который позволит ожидания всех субъектов перевести в состояние «реальные ожидания».

А для этого в первую очередь необходимо чтобы родители, педагоги, дети, государство имели единый или хотя бы близкий образ школы. А кто организует этот диалог? Но, наверное, школа.

Очевидно, что ожидаемые результаты предопределяются качеством жизни, социокультурными и матери-

альными условиями, духовно — нравственной средой существования каждого субъекта образовательного процесса. Это во многом обуславливает содержание и силу встречных ожиданий со стороны школы социуму, обществу, государству, а также открывает широкое поле для полидисциплинарного научного дискурса с целью анализа ожиданий, определения перспектив и стратегий устойчивого развития Российского образования.

Использование модульной технологии на уроках физики

Осипова Людмила Геннадьевна, учитель физики и информатики
МБОУ СОШ № 8 г. Щелково (Московская обл.)

Современное общество заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Цель профессионального образования — подготовка рабочих, умеющих ориентироваться в нестандартных ситуациях, анализировать возникающие проблемы, самостоятельно разрабатывать и реализовывать план действий.

Формирование этих качеств возможно при использовании такой образовательной системы, которая была бы направлена на самостоятельное овладение обучающимися знаниями и умениями. Одной из таких технологий является модульное обучение.

Технология модульного обучения позволяет обучающемуся приобретать навыки рационального использования времени на уроке, учиться соизмерять свои силы и способности, более ответственно подходить к оценке выполненной работы, искать пути решения поставленных задач. Технология модульного обучения, как личностно-ориентированная, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в развитии познавательной и личностной сферы обучающихся.

Цель модульного обучения — содействие развитию самостоятельности обучающихся, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала.

Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий учеников, причем не эпизодических, а системных. Модульная технология строится на идеях развивающего обучения посредством дифференциации содержания и дозы помощи обучающемуся, а также организации учебной деятельности в разных формах (индивидуальной, групповой, в парах постоянного и сменного состава). В основании модульной технологии находится и программное об-

учение. Ведь мы как никто понимаем, что в извечном споре о взаимных ожиданиях мы забыли о детях и наши взаимные претензии и попытки доказать реальность своих ожиданий больше похожи на двух матерей, разрывающих ребёнка. Необходимо объединить усилия, чтобы руки, разрывавшие ребёнка, стали одной единой силой, поддерживающей новое поколение нашей страны.

Знания только тогда знания, когда они добыты собственной мыслью, а не памятью

Л.Н. Толстой

учение. Интенсивный характер технологии требует оптимизации процесса обучения, т.е. достижения наилучшего результата с наименьшей затратой сил, времени и средств.

Из положительных аспектов данной технологии я выделила для себя следующие:

- жесткая последовательность действий, законченность блоков содержания, предполагающая движение обучающегося с постепенным погружением в детали циклов;
- индивидуальный темп обучения, адаптация к индивидуальным особенностям обучаемых за счет исходной диагностики знаний и темпа усвоения;
- обязательный самоконтроль;
- формирование ориентировочной основы действий;
- гибкое управление обучением;
- рефлексивный подход (многократно повторяющаяся учебная деятельность обучающихся в ходе самостоятельной работы на адекватном индивидуализированном уровне сложности переводит умения в навыки).

Поскольку модульная технология обучения призвана, в частности, устранить прогрессирующую пока потерю интереса обучающихся к учёбе, она ориентирована на использование естественной потребности ребят в познании окружающего мира, на развитие их самостоятельности и активности. Необычная организация занятий в рамках модульной технологии — сильнейший стимул учёбы, развития познавательного интереса. Изменение методики преподавания, связанное с внедрением в учебно-воспитательный процесс модульной технологии, затрагивает изменение не только содержания обучения, но и его методы, ориентируя их на повышение, развитие личности обучающегося, на создание благоприятных условий для её становления и развития.

Основной целью обучения я считаю создание условий для самореализации личности каждого обучающегося, удовлетворения его образовательных потребностей в соответствии с его склонностями, интересами и возмож-

ностями. Необходимо подготовить обучающихся к творческому, интеллектуальному труду, социализировать с учетом реальных потребностей рынка труда.

В современных условиях возрастает объем информации и знаний, поэтому преподаватели средних специальных учебных заведений просто обязаны кардинально поменять взаимоотношения обучающегося и преподавателя в учебном процессе. Одно из ведущих положений теории деятельности — эффективное обучение. Оно предполагает такую организацию, при которой обучающийся сам оперирует учебным содержанием, и только в этом случае знания усваиваются осознанно и прочно.

Обучающийся должен учиться сам, а преподаватель осуществлять мотивационное управление его учением, т.е. заинтересовать, организовать, а также координировать, консультировать и контролировать учебную деятельность.

Достичь желаемого возможно, применяя такие современные технологии обучения, как, например, модульное обучение. Именно модульное обучение интегрирует все то прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Из программированного обучения заимствуется идея активности обучающегося — четкие действия в определенной логике; постоянная проверка своих действий самоконтролем, индивидуальный темп учебно-познавательной деятельности. Из теории поэтапного формирования умственных действий используется самая ее суть, отраженная в названии. Кибернетический подход обогатил модульное обучение идеей гибкого управления деятельностью. Психология обогатила обучение рефлексивным подходом. Накопленные обобщения теории и практики дифференциации, оптимизация обучения, принцип проблемности — все это интегрируется в основах модульного обучения, в принципах и правилах его построения, отборе методов и форм осуществления процесса.

Технология модульного обучения является адаптивной, природосообразной, способствует сохранению уровня психофизического здоровья, снижению тревожности, росту самостоятельности и качеству обучения. Она научно актуальна: в ней сочетаются новые подходы к обучению и традициям, накопленные с момента возникновения обычного комбинированного урока. Технология имеет широкий диапазон внутреннего саморазвития, в ней заложена энергия постоянно развивающейся системы. Опыт ее применения неизбежно приводит к росту компетентности обучающихся и преподавателей. Информационные технологии в модульном обучении сочетают в себе стимулы повышения профессионального мастерства с вы-

полнением общественно важной миссии — подготовки способных, увлеченных людей.

Модульный урок отличается от обычного тем, что ученики учатся работать самостоятельно, общаться и помогать друг другу, оценивать свою и чужую работу. Особое внимание обращается на то, чтобы каждый обучающийся уяснил цель урока, что и как необходимо изучить на данном уроке, на чём сосредоточить своё внимание. Осознанность учебной деятельности переводит преподавателя из режима информирования в режим консультирования и управления. Роль учителя на модульном уроке — управление работой обучающихся. При такой организации работы есть возможность общаться практически с каждым обучающимся, помогать слабым и консультировать сильных.

У значительной части учеников отмечается неуверенность в себе, страх неудачи, апатия. Модульный урок даёт возможность получать много оценок — баллов за все виды устных и письменных работ. При этом получается, что даже двойка перестаёт быть «приговором». Получив неудовлетворительную отметку, обучающийся может самостоятельно исправить её, доработав материал. В журнале выставляют только оценки «выходного контроля».

Домашнее задание зависит от качества работы на уроке. Если обучающийся отработал все учебные элементы и набрал максимальное количество баллов, то ему нет необходимости выполнять домашнее задание. Если же в ходе работы допускались ошибки, то рекомендуется повторить тот или иной учебный материал. Обычно в конце каждого урока — модуля есть рекомендации преподавателя, которые начинаются словами: «Если ты что-то не усвоил на уроке, не расстраивайся, повтори параграф № , выполни решение следующих задач»

Модульное обучение активизирует способности обучающихся, поэтому предусмотрены задания творческого характера. Такая работа оценивается отдельно. Мотивация обучения повышает интерес к предмету, занятость каждого обучающегося исключает нарушения дисциплины.

Преподаватель должен понять, что для обеспечения высокой профессиональной подготовки в условиях рыночной экономики необходимо смещать акцент в сторону самостоятельной учебной деятельности обучающихся, что его задача — не набивать их головы автоматически знаниями, как копилку, а научить учиться.

Стоит отметить, что в модульную технологию обучения органически вписывается рейтинговая система оценки знаний, так как в модулях очень четко представлены все элементы знаний, а также уровни их усвоения.

Литература:

1. Физика: учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений/ Г.Я. Мякишев, Б.Б. Буховцев. — 15-е изд. — М.: Просвещение. 2006. — 381с. ISBN5-09-015168-7
2. Касьянов В.А. Физика: учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2002. — 416с. ISBN5-7107-5381-5
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., Народное образование, 1998.
4. Третьяков П. И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе. М. Новая школа, 1997.

Система мониторинга психологической безопасности образовательной среды в процессе управления качеством образования общеобразовательной организации

Офицерова Татьяна Александровна, учитель начальных классов
МБОУ «Комаровская школа» (Нижегородская обл.)

Губанихина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

В статье рассматривается понятие «психологическая безопасность», анализируются основные показатели психологической безопасности образовательной среды, представлена система мониторинга психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: психологическая безопасность, мониторинг психологической безопасности, качество образования.

Проблема психологической безопасности образовательной среды в последние годы становится все более значимой и актуальной, так как именно она является одним из самых важных условий успешного учебного процесса и полноценного формирования личности. В связи с этим создание психологической безопасности образовательной среды может выступать одной из центральных задач в образовании.

Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. [1]

Можно выделить основные показатели психологической безопасности образовательной среды.

1. Качество межличностных отношений, которое раскрывается через позитивные факторы (доверие, доброжелательность, принятие, толерантность) и негативные факторы (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивность). Психологически безопасными можно считать такие межличностные отношения, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности, укрепляют психическое здоровье.

2. Комфортность образовательной среды, которая рассматривается через оценку эмоций и чувств и доминирующие переживания в процессе взаимодействия взрослых и детей в образовательной среде школы. Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессообразующих факторов учебного процесса.

3. Защищенность от психологического насилия со стороны сверстников, педагогов, администрации и родителей.

4. Удовлетворенность образовательной средой. Она анализируется через возможности удовлетворения базовых потребностей ребенка: в помощи и поддержке, в сохранении и повышении его самооценки, в познании

и в преобразующей деятельности, в развитии способностей. [2]

С целью оценки одного из основных показателей качества образования — безопасности образовательной среды, в частности психологической безопасности, нами была разработана система мониторинга психологической безопасности образовательной среды.

Мониторинг психологической безопасности образовательной среды — это комплексная система обеспечения психологически комфортной среды в образовательной организации, способствующей укреплению психического здоровья, профилактике угроз, препятствующих продуктивному, устойчивому развитию личности. [3]

Исходя из определения психологической безопасности образовательной среды, нами были выделены компоненты психологической безопасности, определены показатели, в соответствии с которыми подбирались диагностический инструментарий (таблица 1).

Мониторинг с помощью подобранного нами пакета диагностических методик проводился на базе МБОУ «Комаровская школа». В нём приняли участие 80 учеников 5–10-х классов.

Изучение качества межличностных отношений в классах проводилось с помощью экспресс-методики изучения социально-психологического климата в учебном коллективе А.Н. Лутошкина. Результаты представлены в таблице 2.

В ходе анализа результатов мониторинга можно заметить прямую зависимость качества обученности в классе от психологического климата.

С целью изучения мотивации к учебной деятельности была проведена диагностика учебной мотивации Матюхиной М.В. Методика предназначена для диагностики учебной мотивации, определение дополнительных мотивов учения. По результатам диагностики, на первое место ребята ставят мотивы саморазвития, что подтверждает статистика активного участия учащихся 5–7 классов в исследовательских и творческих конкурсах.

Таблица 1

Компоненты психологической безопасности	Показатели психологической безопасности	Диагностический инструментарий
1. Качество межличностных отношений	— удовлетворенность качеством взаимоотношений в системе «ученик-ученик» — удовлетворенность качеством взаимоотношений в системе «ученик-учитель»	Экспресс-методика изучения социально психологического климата в учебном коллективе (А. Н. Лутошкин)
2. Комфортность образовательной среды.	— мотивация учебной деятельности — уровень притязаний — отношение к учению	Диагностика учебной мотивации Н. В. Матюхиной Моторная проба (К. Шварцландер) Методика анализа отношения школьников к учению (Л. Балабкиной)
3. Защищенность от психологического насилия.	— преобладающее эмоциональное состояние (уровень тревожности) и напряженности на уроке — уровень самооценки	Методика определения уровня беспокойства-тревоги (Ж. Тейлор) Методика диагностики самооценки у подростков и старших школьников (адапт. Л. Д. Столяренко)
4. Удовлетворенность образовательной средой	— удовлетворенность условиями предметной среды и организацией образовательного процесса.	Психологическая диагностика безопасности образовательной среды в школе (И. А. Баева)

Таблица 2

Класс	Значение психологического климата (С)	Результат	Качество обученности в классе
5	12	неустойчиво-благоприятный	54
6	17	неустойчиво-благоприятный	62
7а	13	неустойчиво-благоприятный	31,2
7б	15	неустойчиво-благоприятный	43,7
8а	20	неустойчиво-благоприятный	50
8б	5,6	неустойчиво-благоприятный	14,2
9	8	неустойчиво-благоприятный	63,3
10	10	неустойчиво-благоприятный	73,4

С целью исследования мотивации учащихся 8–10 классов была проведена методика изучения мотивации учения Н. В. Матюхиной. В ходе диагностики выявлено, что у 9% учащихся — высокий уровень мотивации, у 64% — средний уровень, у 27% — сниженный уровень мотивации. Кроме того, на первое место учащиеся ставят познавательные и социальные мотивы, на второе место — целеполагание, на третье место — личные.

С целью выявления уровня притязаний была проведена моторная проба Шварцландера. В ходе диагностики выявлен большой процент (60%) учащихся с низким и не реально низким уровнем притязаний. Эти дети склонны к выбору легких заданий, не стремятся улучшить свои достижения, что влияет на качество образования.

Определить уровень самооценки личности помогла методика Л. Д. Столяренко. Ребята показали следующие результаты: высокий уровень самооценки: 10%, средний уровень 70%, низкий уровень 20% учащихся. Школьники с завышенной самооценкой склонны переоценивать

себя, а с заниженной недооценивают свои силы, что так же влияет на успешность обучения.

Уровень тревожности определялся с помощью шкалы тревожности Дж. Тейлора. В ходе диагностики выявлен высокий уровень тревожности у 6% учащихся, средний у 60%, низкий у 30%. Тревожность и напряженность на уроке напрямую связаны с качеством образования, так как негативные эмоциональные переживания ситуаций не дают ребенку раскрыть все свои способности и возможности.

С целью выявления удовлетворенности условиями предметной среды и организации образовательного процесса была проведена анкета «Психологическая диагностика образовательной среды в школе», разработанная И. А. Баевой. В ходе анализа анкеты-опросника были получены следующие результаты: 70% учеников позитивно относятся к образовательной среде школы и лишь 30% нейтрально. Проанализировав компоненты позитивного отношения, мы выявили, что у учеников наблюдается преобладание позитивного эмоционального и поведенческого

компонентов, что может свидетельствовать о том, что ученикам нравится посещать школу, настроение при нахождении в школе у них чаще хорошее, чем плохое. Но, в то же время, они не считают, что обучение в школе требует постоянного совершенствования их возможностей и развития интеллектуальных способностей.

Таким образом, в ходе мониторинга психологической образовательной среды школы были выявлены как позитивные, так и негативные характеристики. К достоинствам является позитивное отношение учащихся к школе, поло-

жительное отношение к процессу обучения. К недостаткам можно отнести неустойчиво-благоприятный климат в коллективе, сниженный уровень мотивации, низкий уровень притязаний, что напрямую связано с качеством образования. Именно с ситуации комфорта начинается процесс образования и развития личности ребенка.

Всё вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что мониторинг психологической безопасности является одним из важнейших и необходимых механизмов и условий успешного управления качеством образования.

Литература:

1. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. — СПб.: «Союз», 2002.
2. Баева И., Лактионова Е. Психологическая безопасность образования глазами учителя // Народное образование. — 2009. — № 9.
3. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. — М.: «Академия», 1995.

Риски в условиях модернизации и реформирования профессионального образования

Холикова Гулноза Мухамматкуловна, студент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В условиях глобализации современного мира и изменений в российском обществе, которое выражается в становлении рыночных отношений, система образование в Российской Федерации сталкивается с новыми вызовами и угрозами.

Внешние вызовы и угрозы: быстрая потеря актуальности знаний, демографический спад, информатизация, нарастание социальных изменений, несоответствие рынка труда и образовательных услуг, социальное расслоение общества [1].

Внутренние вызовы и угрозы: акцент на формирование компетенций, разрыв поколений в педагогической и научной деятельности, снижение качества образовательного процесса, старение педагогического и профессорско-преподавательского корпусов, устаревшая парадигма управления.

Системы образования должно реагировать на вызовы времени, учитывая риски в процессе принятия решений, связанных с модернизацией и реформированием [2].

Факторы, определяющие необходимость модернизации системы образования: новые социальные требования к образованию, роль образования в развитии общества, соответствие образования тенденциям мирового развития [3].

Тенденции развития в модернизации образования: глобальные проблемы, динамичное развитие экономики, переход к информационному обществу, роль человеческого капитала, ускорение темпов развития общества [4].

Новые социальные требования к системе образования: гуманизация общественно-экономических отношений, равный доступ молодежи к полноценному качественному образованию, сохранение и развитие русского и родного языков, сохранение нации, обеспечение устойчивого, динамичного развития общества, формирование профессиональной элиты, формирование самосознания и самоидентичности, формирования жизненных установок личности. [5]

Перед системой образования поставлены многогранные задачи: от консолидации общества до защиты его социально незащищенных слоев.

Проблемы в современном образовании:

- Трудоустройство выпускников,
- «Кадровый голод»,
- Не обеспечение фундаментальных знаний,

Институциональные риски модернизации образования. Развитие ЕГЭ как главный фактор риска. Цель ЕГЭ — способствовать реализации общедоступности образования, соблюдению прав граждан и решению проблемы коррупции.

Последствия введения ЕГЭ:

- Позитивные: повышение ответственности учащихся за результаты собственной учебной деятельности, увеличится вариативность образовательных программ снизится их качество, развитие навыков письменной речи, работы с тестами, формирование умения ориентироваться в незнакомых заданиях, исчезнет необходимость в курсах по подготовке в вуз.

— Негативные: всю ответственность переложат на учителя, исчезнут дискуссионные вопросы, творческие задания, слабые ученики разучатся вести дискуссию, на-taskивание на правильные ответы, увеличивая объем справочного материала для запоминания, рост объема репетиторских услуг, так как в качестве обучения ничего не изменится, а ответственность будет переложена на учащихся.

Меры управленческого воздействия в обеспечении качества образования для предупреждения рисков [6]:

1. Информационные: обсуждение практики на всех уровнях управления, ознакомление с подобным опытом в других странах.

2. Организационно-методические: выработка механизма коррекции, повышение квалификации педагогов школ, качественное изменение содержания тестов для сдачи ЕГЭ.

3. Политико-правовые: изменения и дополнения в области права, выяснение действительного отношения к ЕГЭ.

4. Процедурные: выработка жесткого механизма контроля, установление строгого механизма формирования аттестационных комиссий.

Для более эффективного управления процессами модернизации образования необходим механизм обратной связи, заключающийся в:

1. Исследования общественного мнения.

2. Изучении органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений результатов, исследования общественного мнения.

3. Разъяснение изменений в системе образования.

4. Учет результатов, исследования общественного мнения, при разработке мероприятий корректирующего характера [7].

Социальная технология взаимодействия участников образовательного процесса и всех заинтересованных сторон в режиме постоянного диалога, для этого необходимы:

1. Анализ сферы образования

2. Изучение мнений в сфере образования

3. Обобщение опыта преподавателей-новаторов.

4. Организация деловых, организационно-деятельностных, инновационных и других игры, семинары, тренинги, курсы повышения квалификации и т.д.

5. Разработка плана мероприятий по каждому проекту.

6. Разработка инновационных проектов.

Основная идея заключается в том, что для правильного эффекта необходим постоянный диалог всех сторон. Это главное условие успешной реализации модернизации, так как проблемы, выявленные сейчас, это серьезные препятствия для осуществления целей и задач, поставленных государством для реформирования образования [8].

Изменения в экономике, появление новых рабочих мест, внедрение новых технологий в производство приводят к изменениям в социальной структуре общества. Что приводит к новым требованиям к системе образования [9].

Конечный итог различного рода реформирования определяется системой властных отношений в обществе, государстве. Власть через своих представителей лоббирует свои идеи. Государство манипулирует сферой образования посредством своей политики: диктует правила, нормы для образовательных учреждений, предоставляя образовательному учреждению «самостоятельно» выбирать пути развития в рамках законов. Образование осуществляет вертикаль взаимоотношений в государстве, обществе, которая устраивает верхние «этажи» социального общества [10]. Отсутствует влияние гражданского общества на функционирование и развитие системы образования и не только, ведь гражданское общество само тоже только формируется, что приводит к замкнутому кругу в функционировании системы образования, а это есть серьезная угроза нормальному осуществлению целей и задач образования как социального института.

Цель функционирования образовательного учреждения — это предоставление качественного образования на современном уровне. Существует деформация основных целей и задач вузов, а финансовая сторона вопроса стала выходить на передний план [11]. Это произошло вследствие того, что рынок образовательных услуг стал серьезной частью экономики, так образовательная деятельность стала иметь её характерные черты: коррупция, взяточничество, значительное социальное расслоение и т.д.

Главная угроза модернизации образования — это объединение административного и финансового ресурсов в руках управленческого аппарата вузов. Переход на многоуровневую систему обучения дает возможность управленцам осуществлять преобразования в целях усиления своей власти, приспособив изменения в интересах группы заинтересованных лиц, допущенных к управлению [12]. Используются манипулятивные технологии воздействия на общественное мнение, этому способствует сохраняющаяся жесткая модель управления в вузах, в отдельных случаях принимающая форму диктатуры руководителя.

На данный момент существует проблема формирования инновационной среды, то есть создание условий для разработки и внедрения новаций. Главное условие — это разработка и внедрение инновационной модели управления. Черты инновационной модели управления:

— Методы руководства:

• акцент на открытость в обсуждении вопросов, проблем,

— Новый взгляд на иерархию:

• акцент на процессы самоорганизации,

— Конфликт как способ развития организации,

— Использование научных методов в решении проблем,

— Неформальное отношение к персоналу, как к равноправным участникам совместной деятельности,

— Внедрение новаций в сферы жизнедеятельности организации,

Данная модель управления способна уменьшить риски и угрозы процесса функционирования образования, сделав его модернизацию более понятной. Проблема состоит в том, что к реальному управлению вузами практически не привлекаются заинтересованные лица: студенты,

представители местных сообществ и деловых кругов: уменьшилось влияние ученых советов факультетов, вузов, но формально они имеют широкие полномочия в решении значимых вопросов функционирования и развития образовательного учреждения.

Литература:

1. Яныкина А. П., Какадий И. И. Развитие высшего образования в России: современные подходы и тенденции // Аллея науки. — 2017. — Т. 3. — № 9. — С. 437–441.
2. Николаева А. А., Караханян К. Г. Инновации в образовании: развитие, деятельность, мышление // Образование в современном мире: инновационные стратегии: сборник научных статей. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. — С. 39–48.
3. Радостева М. В. Социальное партнерство в сфере образования на современном этапе // Научный журнал Дискурс. 2017. № 9 (11). С. 60–70.
4. Радостева М. В. Социально-экономические потребности как одна из базовых категорий экономики // В сборнике: Актуальные проблемы экономических исследований Москва, 2012. С. 88–99.
5. Аллянов, Ю. Н. Коррекция функционального состояния студентов в период экзаменационной сессии: Монография / Ю. Н. Аллянов, И. А. Батракова, Е. В. Филатова; Финуниверситет, Каф «Физическое воспитание». — М.: Финуниверситет, 2013—80 с.;
6. Савченко И. А., Варавкина А. В. Актуальные проблемы управления развитием образовательной организации // Экономика и предпринимательство. — 2017. — № 1. — С. 1034–1036.
7. Хачатуров Г. А., Мирошин А. В. Метод дорожных карт и его применение в государственной образовательной, научной и инновационной политике России // Вопросы экономики и права. 2016 № 3 (93). С. 99–103.
8. Пряжникова, Е. Ю. Психология труда: теория и практика: учебник для бакалавров / Е. Ю. Пряжникова. — М.: Юрайт, 2014.
9. Грызунова Н. В., Радостева М. В. Налоги и налогообложение. Учебное пособие. Москва.: МОСГУ, 2012
10. Радостева М. В. Заработная плата учителя как фактор экономической безопасности Вестник Университета (Государственный университет управления). 2017. № 3. С. 71–76.
11. Николаева А. А., Васильева А. С. Рынок образовательных услуг и трудоустройства молодых специалистов города Москвы в условиях инновационной экономики // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2017. № 3. С. 147–153.
12. Яныкина А. П., Какадий И. И. особенности современных технологий управления образованием и применение их в практической деятельности // Экономика и предпринимательство. 2017. № 5–1 (82–1). С. 500–503.

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Роль игровой деятельности в жизни ребенка. Психолого-педагогическая характеристика игры

Айрапетян Анжелика Георгиевна, старший преподаватель
Российский Университет Дружбы Народов (г. Москва)

Айрапетян Лиана Жирайровна, учитель английского языка
ГБОУ г. Москвы «Школа № 37»

Игра... Она входит в жизнь ребёнка с первых полусознательных движений. Без неё немыслимо детство. Через игру ребенка можно не только научить читать и считать, закалить не только физически, но и нравственно. Ибо для ребёнка игра — не развлечение, а сама жизнь.

В кратком психологическом словаре под редакцией А. В. Петровского и М. Я. Ярошевского понятие «игра» обозначено следующим образом: «Игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально-закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [Краткий психологический словарь 1985: 106].

Ещё Платон, понимая игру детей как подражание деятельности взрослых, считал, что именно через игру ребенок должен получать знания, полагая, что игра есть приготовление к жизни. Многие психологи и педагоги, такие как Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, Д. Б. Эльконин и другие выясняли ее социальное значение, внутреннюю структуру, важность для развития ребёнка. А. С. Макаренко в своей работе «О воспитании в семье» писал: «...каков ребёнок в игре, таков он во многом будет в работе и в жизни, когда вырастет... В хорошей игре есть рабочее усилие и усилие мысли» [Макаренко 1981: 95].

По мнению большинства психологов, игровая деятельность влияет на формирование произвольности психических процессов. Ещё В. В. Зеньковский отмечал, что «психическим корнем игры детей следует признать эмоциональную сферу» [Зеньковский 1996: 43]. Он пишет: «Игры <...> служат задачам, эмоциональной жизни ребенка: в них ищет своего выражения эта жизнь, в них она ищет разрешения своих запросов и задач. Фабула в игре составляет не случайный момент, а является душой игры, ее психическим средоточием, потому что в фабуле раскрывается и осознается то или иное чувство. Телесные процессы, служащие задаче телесного выражения чувства, подчинены его директивам, одушевлены его огнем. Игра означает и выявляет *психическую* установку и кладет поэтому свою печать на всю психическую жизнь» [Зеньковский 1996: 43]. В. В. Зеньковский определял игру как де-

ятельность, служащую «целям телесного и психического выражения чувства: ведь то изменение реальности, которое непременно имеет место при игре и благодаря которому объект игры представляет неисследимое сплетение реального и воображаемого, создается работой фантазии» [там же, с. 44].

Если подходить к игре с психологической точки зрения, то в результате игровой деятельности у детей начинают развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше. Сознательная цель (сосредоточить внимание, запомнить и припомнить) выделяется для ребенка раньше и легче всего в игре. Сами условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжета. Если ребенок невнимателен к тому, что требует от него игровая ситуация, если не запоминает условий игры, то он просто изгоняется сверстниками. Потребность в общении, в эмоциональном поощрении вынуждает ребенка к целенаправленному сосредоточению и запоминанию. Игровая ситуация также способствует и умственному развитию ребенка.

В дошкольном и младшем школьном возрасте ведущим типом деятельности детей становится ролевая, или творческая, игра, представляющая собой «деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними» [Эльконин 2006: 105]. В такой игре характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых.

В ролевой игре ребенок учится действовать с заместителем предмета — он дает заместителю новое игровое название и действует с ним в соответствии с названием. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. На основе действий с предметами-заместителями ребенок учится мыслить о реальном предмете. Постепенно игровые действия с предметами сокращаются, ребенок научается мыслить о предметах и действовать с ними в ум-

ственном плане. Таким образом, игра в большой мере способствует тому, что ребенок постепенно переходит к мышлению в плане представлений.

По верному замечанию В. С. Мухиной, «опыт игровых и особенно реальных взаимоотношений ребенка в сюжетно-ролевой игре ложится в основу особого свойства мышления, позволяющего стать на точку зрения других людей, предвосхитить их будущее поведение и в зависимости от этого строить свое собственное поведение» [Мухина 2004: 240].

Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли. Все это способствует развитию воображения. В играх детей старшего дошкольного возраста уже необязательны предметы-заместители, так же как необязательны и многие игровые действия. Дети научаются отождествлять предметы и действия с ними, создавать новые ситуации в своем воображении.

Таким образом, влияние игры на развитие личности ребенка заключается в том, что через нее он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения, и в ней приобретает основные навыки общения, качества, необходимые для установления контакта со сверстниками. Захватывая ребенка и заставляя его подчиняться правилам, соответствующим взятой на себя роли, игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, конструирование — на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой, ветер сдувает висящие яблоки и т.д.

Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Элементы учения вводит взрослый, они не возникают непосредственно из игры. Дошкольник начинает учиться играя — к учению он относится как к своеобразной ролевой игре с определенными правилами. Однако, выполняя эти правила, ребенок незаметно для себя овладевает элементарными учебными действиями. Принципиально иное, чем к игре, отношение к учению взрослых постепенно, исподволь перестраивает и отношение ребенка к нему. У дошкольника появляется желание учиться и складываются первоначальные умения.

Литература:

1. Зеньковский В. В. Психология детства. — М.: ШКОЛА-ПРЕСС, 1996. — 336 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991. — 222 с.
3. Краткий психологический словарь. / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.

Игра как ведущая деятельность имеет особое значение для развития рефлексивного мышления. Рефлексия — это «способность человека анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками, мотивами других людей. Рефлексия способствует адекватному поведению человека в мире людей» [Мухина 2004: 242].

Игра способствует развитию рефлексии, поскольку в игре возникает реальная возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Так, играя в больницу, ребенок плачет и страдает, как пациент, и доволен собой как хорошо исполняющий роль. Двойная позиция играющего — исполнитель и контролер — развивает способность соотносить свое поведение с поведением некоего образца. В ролевой игре возникают предпосылки к рефлексии как чисто человеческой способности осмысливать свои собственные действия, предвидя реакцию других людей.

В дальнейшем, по мере развития ребенка, игра становится одним из самых эффективных средств не только воспитания, но и обучения. Т. М. Шарафутдинова отмечает: «Игра — традиционный, признанный метод обучения и воспитания... Это уникальное средство ненасильственного обучения детей. Игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он будет учиться с удовольствием. Многие учителя отмечают большие потенциальные возможности игры в качестве средства обучения английскому языку. Благодаря играм активизируются все познавательные процессы учащихся: развиваются внимание, память, мышление, творческие способности. Обучающие игры помогают снять усталость, преодолеть языковой и психологический барьеры. Их использование всегда дает хорошие результаты, повышает интерес к предмету, позволяет сконцентрировать внимание на главном — овладении речевыми навыками в процессе естественной ситуации общения во время игры» [Шарафутдинова 2004: 46].

Таким образом, учитывая психологические особенности развития, восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления детей, в учебном процессе, особенно на младшей ступени обучения, необходимо большое место отводить игровым формам работы. Любого учителя иностранного языка не нужно убеждать в том, что игра — это мощный стимул к овладению языком, что она ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой природе, ибо игра — это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

4. Кузнецова М. П. Ролевая игра как один из способов развития навыков межкультурной коммуникации на занятиях иностранным языком. // Вестник Московского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2007. — № 2. — С. 158–168.
5. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. — М.: Высшая школа, 1981. — С. 159
6. Макаренко А. с. О воспитании в семье. // Макаренко А. С. Избранные сочинения. — М.: Педагогика, 1981. — С. 93–96.
7. Мухина В. С. Возрастная психология. — М.: Академия, 2004. — 456 с.
8. Настольная книга учителя иностранного языка: Справочно-методическое пособие. — М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2004. — 446 с.
9. Обучение иностранным языкам. Методическое пособие для преподавателей, аспирантов и студентов. — СПб: КАРО, 2003. — 320 с.
10. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. В. В. Краевского. — М.: Просвещение, 1967. — 504 с.
11. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
12. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: Академия, 2006. — 384 с.
13. Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Просвещение, 1978.

Работа с семьей ребенка, включенного в инклюзивное образование

Вазлеев Владимир Андреевич, магистрант
Московский педагогический государственный университет

Образование — право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...

Кофи Аннан. 1998

В последнее время в российском образовании большое внимание уделяется инклюзивному образованию. Общество стало принимать людей с ограниченными возможностями здоровья, считая их равноправными и достойными членами общества. В настоящее время распространение процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья связано не только с тем, что это тенденция нашего времени, но и возможность детей с ОВЗ получить достойное образование наравне со всеми. Правильно организованная траектория обучения, независимо от физических, умственных способностей, а также социального положения, дает возможность ребенку удовлетворить свои потребности в получении образования, равное уровню его развития. Инклюзия стала реальностью Российского образования. Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено

к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Таким образом, Л. С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения. [3]

В Федеральном государственном образовательном стандарте НОО сделан акцент на доступности получения качественного образования детям с ОВЗ. В нем отмечается необходимость построения образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных и психофизиологических особенностей учащихся, о создании специальных условий обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидов [1; с. 34]. Организация инклюзивного образования — это не только создание материально-технической базы, для беспрепятственного доступа в образовательное учреждение и комфортные условия обучения, но и правильно встроенные пути взаимоотношений нормально развивающихся детей и их родителей к детям с ОВЗ. Высокие результаты инклюзивного образования в полной мере зависят от культуры отношения всех участников образовательного процесса к детям с ОВЗ, а также, ключевую роль играет готовность педагогов и психологов к совместному взаимодействию. Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ необходимо организовать психо-

лого-педагогическое сопровождение, а также создание особого, благоприятного климата в ученическом и педагогическом коллективах. В школе, где обучаются дети с ОВЗ важно дать понять родителям таких детей, что специалисты школы — это прежде всего их партнеры. В связи с этим появляется необходимость проводить работу с родителями детей с ОВЗ.

Как правило, с появлением такого ребенка в семье увеличиваются расходы и появляется ряд жилищно-бытовых проблем. Практика показывает, что среди семей с детьми с ОВЗ большой процент неполных семей. Это связано с неготовностью и нежеланием принимать такого ребенка. Психологический климат в семье в большей мере зависит от межличностных отношений, а также психологических ресурсов родственников и материально-бытовых условиях, которые в полной мере определяют условия обучения, воспитания и реабилитации. Можно выделить три типа семей по реакции родителей на появление ребенка инвалида:

- с пассивной реакцией, связанной с недопониманием существующей проблемы;
- с гиперактивной реакцией, когда родители усиленно лечат, находят «докторов-светил», дорогостоящие лекарства, ведущие клиники и т.д.;
- со средней рациональной позицией: последовательное выполнение всех инструкций, советов врачей, психологов.

Один из действенных способов помощи семьям с детьми с ОВЗ является создание «Родительского клуба». В нем могут рассматриваться такие проблемы как:

1. Формирование у родителей адекватного восприятия своего ребенка.
2. Формирование здорового микроклимата в семье, благодаря которому ребенок сможет раскрыть все свои личностные, социальные и творческие ресурсы.
3. Формирование сетевого взаимодействия между ОУ и родителями.
4. Индивидуальное консультирование по вопросам развития ребенка.
5. Занятия в системе «ребенок — родитель — специалист»; участие в экспертизе динамики развития ребенка.

Консультативная, профилактическая и просветительская работа с семьей должна строиться на идее сотрудничества, увеличения ее воспитательных возможностей, установления гармоничных детско-родительских отношений. Задачами данной работы являются изменение психологических установок родителей на роль семьи в образовательном процессе; изменение стиля взаимоотношений с ребенком; более широкое использование педагогических возможностей семьи. Кроме этого, социальная работа предполагает знакомство учащихся и родителей с их правами и обязанностями, законодательными документами, а также — информирование об общественных и государственных организациях, имеющих отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, как в России, так и за рубежом. Педагоги ока-

зывают конкретную практическую помощь семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, при оформлении инвалидности и приобретении специальных средств для обучения детей (тифло- и сурдотехника). Иначе говоря, педагог служит связующим звеном между детьми и взрослыми, обеспечивает атмосферу социально-психологического благоприятства в образовательном учреждении, привлекает родителей и общественность к организации и проведению социально значимых мероприятий.

Основной целью работы с семьей является создание благоприятных условий для личностного развития всех членов семьи (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание комплексной социально-психологической помощи, а также защита ребенка и его окружения от негативного воздействия различных факторов на личностное развитие.

Процесс организованного сотрудничества с семьей включает в себя:

- изучение и описание обращений за помощью;
- обследование условий, где проживает семья;
- выяснение общих проблем семьи и её особенностей, отличий от других;
- выяснение целей и ожиданий семьи;
- наблюдение форм ответных реакций (молчат, рассказывают, ссорятся, ведут себя агрессивно, не доверяют и т.д.);
- изучение тех, кто уже помогал данной семье и помогает в настоящее время;
- влияние изъятий из семьи её членов;
- изучение прошлого семьи;
- изучение особенностей личности членов семьи.

Деятельность специалистов с семьей протекает по *трем направлениям*: образовательное, психологическое и посредническое.

Образовательное направление. Включает помощь родителям в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на формирование педагогической культуры родителей и их просвещение. Помощь в воспитании осуществляется путем создания специальных воспитывающих ситуаций в целях укрепления воспитательного потенциала семьи. Данное направление основано на использовании педагогической модели помощи семьи.

Психологическое направление. Включает социально-психологическую поддержку и коррекцию. Такая поддержка с позиции педагога, направлена на формирование благоприятной психологической атмосферы в семье. Оказание поддержки в союзе с психологом становится наиболее эффективным.

Посредническое направление. Данное направление содержит следующие компоненты: помощь в организации, координацию и информирование. Помощь в организации заключается в организации семейного досуга (включение членов семьи в организацию и проведение праздников, ярмарок, выставок и т.д.). Помощь в координации направ-

лена на установление и актуализацию связей семьи с различными ведомствами, социальными службами, центрами социальной помощи и поддержки. Помощь в информировании направлена на информирование семьи по вопросам социальной защиты [7].

Грамотно и стратегически правильно выстроенная работа всего психолого-педагогического коллектива ОУ с семьями, которые имеют детей с ОВЗ — это гарантия успешности в образовательном, воспитательном процессе и адаптации детей с ОВЗ в детском коллективе.

Литература:

1. Акимова О. И. Инклюзия как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональный аспект. Сборник: Исследование различных направлений современной науки. Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2016. С. 73–79.
2. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–14.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. /Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. — 368 с. — Именной указ.: с. 358–360. — 30000 экз.
4. Екжанова, Е. А. От интеграции к инклюзии / Е. А. Екжанова; беседовала О. Решетникова // Школьный психолог. 2010. № 16. 16–31 августа. С. 34–37.
5. Зыкова Н. В. Взаимодействие семьи и школы при обучении детей с ОВЗ в процессе инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 20. — С. 35–38. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56322.htm>.
6. Инклюзивное образование: ключевые понятия / сост. Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. М. — Владимир: Транзит — ИКС, 2009. — 48 с.
7. Казакова А. А. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — 6-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 31 с.
8. <http://festival.1september.ru/articles/637919/>

Приемы работы с пословицами, содержащими дихотомию «свой — чужой» на уроках английского языка

Галимзянова Алия Зиннуровна, студент
Казанский (Приволжский) федеральный университет

При изучении иностранного языка возникает необходимость в знакомстве с культурой той или иной страны, а пословицы, являясь культурной составляющей любого народа и основой языкознания, позволяют не только вникнуть в английскую культуру, но и изучить особенности английского языка. В пословицах лаконично и образно отражена система ценностей, общественная мораль, этика, отношение к миру, к другим народам, наставления на все случаи жизни, что составляет высокий воспитательный потенциал их использования в обучении. Нельзя не согласиться с А. М. Жигулёвым в том, что пословицы и поговорки наиболее наглядно иллюстрируют образ жизни, географическое положение страны, его историю, традиции, культуру, хранят веками накопленный социокультурный пласт и реагируют на изменения в общественной и культурной жизни народа. В пословицах лаконично и образно отражена система ценностей, общественная мораль, этика, отношение к миру, к другим народам, наставления на все случаи жизни, что составляет высокий воспитательный потенциал их использования в обучении [1; 297].

Дихотомия «свой-чужой» в английских пословицах помогает сформировать отношение учеников к определенным событиям, вещам, людям и к жизни в целом.

«Свой» в английских пословицах воспринимается в таких значениях и смысле: принадлежащий себе, собственный, родной; близкий, наш, как «я»; отечественный. «Чужой» — это: неместный, иностранный, незнакомый, неизвестный. Дихотомия «свой-чужой» может быть представлена в виде набора оппозиций (вариантов): прямой конкретизации (мы — они, человек — нечеловек), оценочных оппозиций (хороший — плохой, правильно — неправильно, норма — отклонение), пространственных отношений (близкий — далекий, личный — общий), качественных (обычный — странный, знакомый — неизвестный, подлинный — поддельный), аффективно-социальных и социальных (друг — враг, родной — посторонний) и т.д.

Например, пословицы «There is no place like home»; «East or West, home is best»; «Dry bread at home is better than roast meat abroad» восхваляют родную землю, противопоставляя ей чужбину. An Englishman's home is his castle« совпадает по смыслу с русским выражением »Мой

дом — моя крепость»; »Every bird likes its own nest« — »Каждая птица славит свое гнездо«; »It is a foolish bird that soils its own nest« — »Плоха та птица, которая загрязняет собственное гнездо«. Эти пословицы выражают мысль, что »свое« всегда лучше и несут в себе »глубокую мораль».

Вся наша жизнь пронизана дихотомией «свой» и «чужой»: люди часто строят свои взаимоотношения, руководствуясь представлениями о «своем/своих» и «чужом/чужих». Каждый человек в своей повседневной жизни не может полностью абстрагироваться от деления культурных явлений и процессов на «свои» (традиционные, постоянно повторяющиеся в окружающей действительности) и «чужие» (нарушающие традицию, эксклюзивные и относительно редко встречающиеся в родной для индивида среде), а потому, во многом бессознательно, «втискивает» свои культурные впечатления в рамки жесткой дихотомии «свой-чужой». Пословицы помогают нам понимать культуру других народов, воспитывать уважение к собственной и чужой культуре, уметь замечать различия и сходства, взаимно обогащать и вырабатывать стратегии адекватного поведения в ситуациях межкультурного общения.

В школьных учебниках по английскому языку для различных методических целей используются пословицы, в том числе с концептами «свой», «чужой». Рассмотрим некоторые из них:

В учебнике И.Н. Верещагиной содержится большое количество пословиц, которые позволяют учащимся начальных классов познакомиться с английской грамматикой, фразеологией, а также с особенностями английского менталитета и народной мудростью. Например, с помощью пословиц «There is no place like home», «East or west home is best», «The englishman's home is his castle». [2; 8]. Авторы учебников В.П. Кузовлев и Н.М. Лапа тоже включают пословицы. В 6-м классе в юнит 3 в разделе «My home is my castle» учащиеся знакомятся с пословицей «An Englishman's home is his castle» [3; 40]. В 8-м классе мы встречаем пословицы в юните 2 «Every country has its customs», «East or west home is best», «There is no place like home» [4; 37]. Пословицы, представленные в учебниках раскрывают тему родины. Учащимся объясняется такая особенность английского менталитета как любовь к дому и своей стране

Для школьников средней ступени можно использовать различные задания, например:

1. Ученики отгадывают пословицу по одному названному слову.

Например: castle

«An Englishman's home is his castle».

2. Дополнение пропущенных слов.

Например: «Every ... likes its own nest best» (bird).

3. Учитель начинает произносить пословицу, а учащиеся хором завершают.

Например:

«Every country has ...» (its own traditions);

«Self done is ...» (well done).

4. Учитель дает вперемешку слова из известных пословиц, дети объединяют слова в правильном порядке и произносят их. Выполняется в парах, группах.

Например:

fortunes own of his the every architect is man

«Every man is the architect of his own fortunes».

5. Начало одной пословицы соединено с концом другой. Дети называют пословицы правильно, при необходимости подбирают русский эквивалент.

Например:

«Dry bread at home is its own nest best»

«Self-done is better than roast meat abroad»

«East or West, well-done»

«Every bird likes home is best»

Ответы:

«Dry bread at home is better than roast meat abroad»,

«Self-done is well-done»,

«East or West, home is best»,

«Every bird likes its own nest best».

Рассмотрим фрагмент урока по английскому языку по теме «Home, sweet home» (6 класс):

T: Do you know any proverbs about house or home?

Pupils: Home, sweet home.

T: Well done! English people love the places they live in. We may see it through variety of proverbs about house and home. Today we will learn new proverbs:

— My house — is my castle.

— East or West home is best.

— Every bird likes its own nest.

— Every dog is a lion at home.

T: The task is to match English proverbs with Russian equivalents.

— My house — is my castle.

— East or West home is best.

— Every bird likes its own nest.

— Every dog is a lion at home.

— Мой дом — моя крепость.

— Всяк кулик свое болото хвалит.

— В гостях хорошо, а дома лучше.

— Всяк кулик на своем болоте велик.

T: What proverbs do you like best of all? Ps: ...

На старшей ступени обучения работа с пословицами продолжается, возрастает жизненный опыт учеников, и они могут выразить своё отношение к данной ситуации. Пословицы, в которых отражается дихотомия «свой-чужой» дает ученикам «пищу» для размышления, осознания самого себя и окружающего мира, так как эти пословицы отличаются своим нравоучительным и дидактическим характером.

Задания для учащихся на данном этапе становятся сложнее. Они могут быть такими:

1. Выразите согласие или не согласие с предложенной пословицей.

2. Подберите пословицу к картине.

3. Составьте ситуацию, которая подтвердила бы предложенную пословицу.

4. Прослушай рассказ и выберите пословицу, которая будет наиболее подходящей концовкой рассказа или соответствовать ситуации.

Например: The English like their past. Even now people live in small cottages which date back as far as the 16th century. Just imagine that! Their houses are comfortable and cozy. People often say that...

А также парная или групповая работа. Учащиеся делаются на пары или образуют группы по 4 человека и получают задания. Например, пословица «If you want a thing well-done, do it yourself»:

Группа 1: Составьте рассказ, используя пословицу.

Группа 2: Составьте диалог, используя пословицу, драматизируйте его.

Как домашнее задание можно выбрать:

1. Составьте рассказ, используя изученную пословицу;
2. Составьте диалог, используя изученную пословицу;
3. Составьте минисочинение, выражающее отношение ученика к изученной пословице;

Эти задания помогают ученикам понять образ мыслей и характер народа изучаемого языка, выразить свое отношение. Одну и ту же пословицу можно интерпретировать по-разному, поэтому, на основе этих пословиц школьники учатся выражать свои собственные мысли, чувства, переживания, т.е. демонстрируют различные способы их раз-

мещения в речи. Следовательно, использование пословиц, содержащих дихотомию «свой-чужой» на уроках иностранного языка развивает творческую инициативу учащихся через подготовленную и неподготовленную речь.

Все пословицы, выражающие дихотомию «свой-чужой» аутентичны и тесно связаны с жизнью людей. А ИКТ, презентации, иллюстрации к пословицам помогают закреплять новую лексику, способствуют обеспечению коммуникации, поддерживают интерес учащихся.

Функциональные возможности пословиц, содержащих концепты «свой», «чужой» позволяют использовать их в практике преподавания английского языка. Введение и работа с этими пословицами также помогает учащимся в непринужденной игровой форме отработать произношение отдельных звуков, совершенствовать ритмико-интонационные навыки. Они развивают творческую инициативу, обогащают словарный запас учащихся, помогают усвоить строй языка, развивают память и эмоциональную выразительность речи.

Таким образом, использование пословиц, содержащих дихотомию «свой-чужой» приобщают нас к культуре изучаемого языка, а их использование на уроках иностранного языка способствует лучшему овладению данной дисциплиной, расширяет знания о языке и его функционировании, даёт учащимся ощущение сопричастности к другому народу.

Литература:

1. Русские народные пословицы и поговорки/А. М. Жигулёв. — М.: Московский рабочий, 1965. 297—346 с.
2. Английский язык/Student's Book English.Part I: Учебник для 3 кл. Часть 1/И. Н. Верещагина. — М.: Просвещение, 2009. 138 с.
3. Английский язык 6 класс/Н. М. Кузовлев, Ш. Лапа. — М.: Просвещение, 2013, 191 с.
4. Английский язык 8 класс/Н. М. Кузовлев, Ш. Лапа. — М.: Просвещение, 2010, 237 с.
5. 1000 русских и английских пословиц и поговорок/Анна Григорьева. — АСТ, Сова, 2010, 188 с.

Характеристика проектной деятельности учащихся начальных классов

Диденко Светлана Юрьевна, учитель начальных классов;

Загоруйко Татьяна Владимировна, учитель начальных классов;

Лактионова Елена Евгеньевна, учитель начальных классов;

Черепанская Елена Ивановна, учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 40 г. Белгорода

В условиях высокой динамики общественных процессов и огромного информационного потока последних десятилетий актуальной становится задача развития активности и самостоятельности школьника, его способности к самостоятельному познанию нового и решению жизненных проблем. На сегодняшний день учителю начальных классов требуются такие методы обучения, которые формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в обучении. Развивали бы в первую очередь общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные; формиро-

вали бы не просто умения, а концепции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности; были бы приоритеты нацелены на развитие познавательного интереса учащихся; реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью.

Согласно ФГОС второго поколения, основным подходом в современном образовании является деятельностный подход. А всесторонне реализовать данный подход позволяет проектная деятельность. В то же время через проектную деятельность формируются абсолютно все универсальные учебные действия.

Проект — одна из форм исследовательской работы, направленная на получение уникального результата. Большая советская энциклопедия предлагает такое определение метода проектов: «Проект — это организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий-проектов» [1, с.301].

В своих исследованиях В.Ф. Феоктистова раскрывает понятие проекта и проектной деятельности следующим образом:

Метод проектов — это метод обучения, при котором учащиеся пытаются решить определённую задачу (проблему) в результате самостоятельных действий учеников, итогом которых является создание творческого продукта [5, с. 119].

Проектная деятельность учащихся — это совместная деятельность педагога с детьми, которая может быть учебно-познавательной, творческой, игровой, имеющая общую цель, согласованные методы, и способы действия для достижения общего результата. Но при этом она несёт в себе большой потенциал, необходимый для формирования следующих групп умений, которые лежат в основе компетенций стандарта второго поколения:

- исследовательские;
- умение взаимодействовать;
- оценочные;
- информационные;
- презентационные;
- рефлексивные.

В качестве основных достоинств проектного метода по сравнению с традиционными, носящими репродуктивный характер, можно выделить следующие его особенности:

- высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся и их познавательной мотивированности;
- развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий;
- приобретение детьми опыта исследовательско-творческой деятельности;
- межпредметная интеграция знаний, умений и навыков.

Качественно выполненный проект — это поэтапное планирование своих действий, отслеживание результатов своей работы. К современным детям поступает огромное количество информации. Обилие этой информации само по себе не приводит к системности знаний. Необходимо научить младших школьников отбирать нужное: находить связи, ранжировать, структурировать информацию, выделять главное. Учителя должны создавать на уроке условия, которые должны формировать у детей информационную и коммуникационную компетентность [2, с. 254].

Необходимо учить детей не просто запоминать и воспроизводить знания, а применять их на практике, формировать вопросы для общения и поиска информации. Для успешной реализации этих задач необходимо вовлекать учащихся в проектную деятельность. Участие в проектной деятельности — сложный труд для ученика, но интересный и захватывающий. Проектная деятельность подразуме-

вает самостоятельную деятельность ученика, однако задача взрослых участников — знать суть этой проектной деятельности, её этапов, требований к процессу и результату выполнения, содействовать, направлять, советовать, помогать в решении сложных вопросов.

Проектная деятельность учащихся — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата, создание проекта [3, с. 132].

Метод проектов — это всегда решение какой-то проблемы. С одной стороны, решение данной проблемы предусматривает, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны полностью соответствовать поставленным целям, т.е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к использованию, на уроке, в школе, в реальной жизни. Если метод проектов как педагогическая технология, то эта технология должна предполагать совокупность поисковых, исследовательских, проблемных, творческих методов.

Проектная деятельность в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Современный проект учащегося — это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств (Пахомова, 2003, 164).

Проектная деятельность требует от учителя создания условий для расширения познавательных интересов детей и на этой базе возможностей их самообразования в процессе практического применения знаний. Именно поэтому учитель-руководитель проекта должен обладать высоким уровнем общей культуры, комплексом творческих способностей.

Деятельность учащихся при выполнении проекта, по мнению И.С. Сергеева, сосредотачивает внимание на подготовительном и практическом этапах. Остановимся на характеристике этих этапов применительно к учащимся младших классов [4, с. 80].

На подготовительном этапе выбирается тема проекта, ставится проблема, определяется задание конкретной направленности, по завершении которого учащиеся смогут оценить результаты своего труда, также определяются группы учащихся и распределяются роли. Важно, что тема проекта не должна задаваться взрослыми, но допустим выбор одной из предложенных тем. Еще лучше совместная выработка темы в группе «учащиеся + учитель» по принципу скрытой координации. Планирование, реализация и оценка проектов также должны осуществляться в первую очередь самими детьми. В начальной школе, на наш взгляд, эффективнее использовать не индивидуальные, а групповые проекты. Преимущества групповых проектов:

у участников проектной группы формируются навыки сотрудничества; проект может быть выполнен наиболее глубоко и разносторонне; каждый этап работы над проектом, как правило, имеет своего ситуативного лидера, и наоборот, каждый учащийся, в зависимости от своих сильных сторон, наиболее активно включен в определенный этап работы; в рамках проектной группы могут быть образованы подгруппы, предлагающие различные пути решения проблемы, идеи, гипотезы, точки зрения; этот соревновательный элемент, как правило, повышает мотивацию участников и положительно влияет на качество выполнения проекта

Целью практического этапа является качественное и правильное выполнение поисково-исследовательских операций, контроль и самооценка работ. Работа обсуждается и выполняется, делаются замечания, добавления, корректировки. На этом этапе дети защищают свои проекты. Все учащиеся выступают со своими проектами, демонстрируют, что достигнуто, определяют дальнейшие перспективы, отвечают на вопросы одноклассников, производят самооценку проекта. Одной из особенностей применения метода в начальной школе является то, что учащиеся только приступают к поисково-исследовательской работе. Они не всегда правильно работают с литературой (не могут выделить главное, сделать обобщения). Учитель может давать список дополнительных источников информации, в которых данная проблема рассматривается коротко, доступно. На первых порах обучения список может составлять 3–4 источника. По мере приобретения опыта работы с дополнительной литературой их число можно

постепенно увеличивать. После того как дети найдут ответы на поставленные вопросы, их нужно обсудить. При этом важна направляющая деятельность учителя, который может дополнить ответы учащихся. В современной методической литературе немало работ по проектной деятельности в целом, в том числе и о проектах в начальных классах. Начинать вовлекать младших школьников в проектную деятельность нужно обязательно. Ведь именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если это обстоятельство не учитывается, если этот возраст рассматривается как малозначимый для метода проектов, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся. Для проекта требуется лично значимая и социально значимая проблема, знакомая младшим школьникам и значимая для них. Понятно, что круг социально значимых проблем, с которыми могли встретиться ученики начальной школы, узок, а их представления о таких проблемах, скорее всего одноплановый. Темы детских проектных работ эффективнее выбирать из содержания учебных предметов или из близких к ним областей.

Таким образом, разработка проекта — это путь к саморазвитию личности, через осознание собственных потребностей через самореализацию творческой деятельности. Также в процессе творческой работы дети получают полное и глубокое удовлетворение от сделанного, развивается их творческая активность, определяется социальная позиция ребёнка.

Литература:

1. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе [Текст] / А. В. Бычкова — М., 2000. — 301.
2. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования [Текст] / Под ред. В. В. Рубцова. — Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000—432 с.
3. Пахомова Н. Ю. Учебные проекты: методология поиска [Текст] Н. Ю. Пахомова // Учитель-2000. — № 1. С. 41–45.
4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся [Текст] / И. С. Сергеев практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: Изд-во «АРКТИ», 2003. — 471 с.
5. Феоктистова В. Ф. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников. [Текст] Рекомендации / В. Ф. Феоктистова Волгоград, — 2011. — 119 с.

Коммуникативная деятельность педагога в условиях трансформации педагогического образования

Ибрагимова Эльза Ильхамовна, магистр
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, профессиональная компетентность педагога, коммуникативная компетентность

Система образования в нашей стране — это один из наиболее влиятельных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными осно-

вами общественного устройства. Образованность, интеллект, духовное здоровье человека, стремление к творчеству и умение ориентироваться в изменяю-

щихся условиях являются важнейшими факторами прогресса страны.

Учитель является катализатором развития культуры общества и культуры коммуникативной деятельности людей, общества, является ведущей силой формирования основного гуманитарного, духовно-этического качества культуры, ее гуманистической направленности.

Профессионально-педагогическая культура — это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей.

Выделяют следующие основные критерии и показатели сформированности педагогической культуры: ценностное отношение к педагогической деятельности, технологическая педагогическая готовность, творческая активность личности преподавателя, степень развития педагогического мышления, стремление к профессионально-педагогическому совершенствованию.

Педагогическая культура — часть общечеловеческой культуры и часть национальной культуры; интегральное качество личности педагога, показатель его профессиональной компетентности и условие и предпосылка эффективной педагогической деятельности, и профессионального самосовершенствования; требования, предъявляемые социумом к деятельности по обучению и воспитанию.

В состав компонентов педагогической культуры входят педагогические знания и мышление, а также профессиональные умения и творческий характер педагогической деятельности.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную многоканальную систему взаимодействий людей, основными процессами которой являются:

- коммуникативный (обеспечивающий обмен информацией)
- интерактивный (регулирующий взаимодействие партнеров в общении)
- перцептивный (организующий взаимовосприятие, самооценку и рефлексии).

Выделяют 2 типа коммуникативной деятельности: личностно-ориентированный и социально-ориентированный, которые различаются коммуникативными, функциональными, социально-психологическими и речевыми структурами [1].

И.А. Зимняя выделяет, в свою очередь, внутреннюю, психологическую характеристику коммуникативной деятельности, которая проявляется в социальной и индивидуально-психологической репрезентативности этого процесса. Социальная репрезентативность коммуникативной деятельности означает, что она может происходить только по конкретному поводу в конкретной реальной ситуации. Индивидуально-личностная репрезентативность проявляется в отражении индивидуально-личностных особенностей общающихся [2].

В образовательном процессе коммуникативная деятельность направлена на осуществление взаимодействия между учителем и учениками. Другими словами, целью коммуникативной деятельности является установление позитивных, педагогически целесообразных взаимоотношений с учениками, организация их взаимодействия с учебной информацией, педагогами, родителями, и развитие общечеловеческих, гуманистических идеалов, ценностей и потребностей личности.

В процессе коммуникативной деятельности, педагог мобилизует все свои коммуникативные способности и качества, профессионально значимые и коммуникативные знания, умения и навыки. Все это характеризует его коммуникативную культуру.

Таким образом, коммуникативная деятельность — это основополагающий компонент педагогической деятельности, и коммуникативная культура учителя в значительной мере определяет качество подготовки современного педагога.

В свою очередь, коммуникативная культура представляет собой особую форму социальной культуры, так как охватывает все стороны взаимодействий и взаимоотношений людей.

Нужно отметить, что коммуникативная деятельность — многоплановый процесс и результат установления и развития контактов и взаимодействия между субъектами, порождаемый потребностями образовательной деятельности и включающий в себя взаимовосприятие, взаимоотношения, живой обмен информацией, выработку единой стратегии общения.

Ведущей идеей модернизации профессиональной подготовки педагогов выступает компетентностный подход, с позиций которого процесс профессиональной подготовки может быть определен как комплексная деятельность, направленная на формирование у будущих педагогов ряда компетенций, образующих в совокупности профессиональную компетентность. Проблемам исследования профессиональной компетентности педагога посвящены работы Е. С. Заир-Бек, Н. В. Кузьминой, А. П. Тряпицыной, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. А. Слостенина.

Но в настоящее время в науке нет единого подхода к определению понятия — «педагогическая профессиональная компетентность».

Профессиональная компетентность педагога это — «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками» [3].

Профессиональная педагогическая компетентность складывается из: профессиональных педагогических знаний и умений, из профессиональных педагогических позиций (как устойчивых отношений педагога к делу,

к учащимся, к коллегам, к себе), из профессионально важных качеств личности. Важной частью профессионализма педагога является его компетентность в педагогическом общении (коммуникативная компетентность). Что такое коммуникативная компетентность?

А.К. Маркова указывает, что в настоящее время компетентность чаще определяют, как сочетание психологических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

Б.Н. Габричидзе и В.М. Коланда считают, что термин «компетентность» означает не только знание каких-либо вопросов, осведомленность о них, но и правомочность их обсуждать, решать, уполномоченность ведать определенными делами (отсюда термины «компетентные органы», «компетентные должностные лица» и т.д.)

Суханова К.Ю. в своей статье рассматривает коммуникативную компетентность как способность выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей, дискутировать и защищать свою точку зрения, выступать на публике, принимать решения, устанавливая и поддерживать контакты, справляться с разнообразием мнений и конфликтов, вести переговоры, сотрудничать и работать в команде.

Маркова А.К. предлагает свою трактовку данного понятия «это владение коллективной профессиональной деятельностью и приемами профессионального общения, как сформированность социальной социальной ответственности за результаты своей деятельности» [4].

Селевко считает, что умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться является коммуникативной компетентностью.

Головко Е. А в своей диссертации уточняет, что коммуникативная компетентность — «способность достигать желаемых результатов в общении с людьми, избегая при этом нежелательных эффектов»

Коммуникативная компетентность, по мнению З.С. Смелковой — это способность целенаправленно использовать речевые и неречевые средства коммуникации для решения задач педагогического общения.

О.М. Казарцева считает, что коммуникативная компетентность — это не врожденная способность, а способность, формируемая в человеке, в процессе приобретения им социально-коммуникативного опыта. Коммуникативно-социальный опыт включает в себя, прежде всего,

механизм переключения кодов, который выражается в стилистическом варьировании речи. В основе такого переключения лежит изменение ролевых отношений между участниками общения. В педагогическом процессе участниками общения являются учитель и ученики, которые вступают в ролевые отношения при решении задач обучения и воспитания.

Компетентность выступает новым типом целеполагания, то есть переход от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности обучающихся.

Компетентность — способность человека адекватно и глубоко понимать реальность, правильно оценивать ситуацию, в которой приходится действовать, и правильно применять свои знания. Фактически компетентность — способность человека решать проблемы. Компетентность определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и людях.

В сфере образования различается профессиональная и общекультурная компетентность. Профессиональная компетентность — способность человека решать проблемы в своей профессиональной области. Профессиональная деятельность человека в современном мире осуществляется на основе науки, техники и технологии. Компетентность в любой профессиональной области имеет неотъемлемую социально-культурный, гуманитарный компонент. В структуре профессиональной компетентности выделяются ее виды, которые отражают саму деятельность, и те, которые отражают саму деятельность — перечень знаний, умений, навыков, выраженных в профессиональных действиях, операциях, функциях. Главным, узловым моментом, характеризующим профессиональную компетентность в целом, является глубокая содержательная связь этих названных двух видов компетентности.

Общекультурная компетентность — это компетентность человека за пределами его профессиональной сферы. Эту цель преследует общее образование, непрофессиональное гуманитарное образование, многие компоненты непрерывного образования, образования для взрослых и т.п.

Таким образом, в данной статье нами была предпринята попытка рассмотреть проблему коммуникации в образовании с различных точек зрения, которые отражают смысловые и функциональные аспекты этого понятия.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2001. — 378 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — Ростов-на Дону: Феникс, 2002. — 480 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Нальчик, 2003. — 367 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.

Организация и проведение олимпиады в средней общеобразовательной школе

Коломоец Кристина Сергеевна, магистрант
Оренбургский государственный педагогический университет

Организация и проведение мероприятий, активизирующих интеллектуально-познавательную деятельность школьников, является чрезвычайно важным, особенно среди большого многообразия форм, методов, видов обучения, которые предлагают ученику современные условия модернизации отечественного образования. Складывающаяся система школьного образования направлена на повышение качества образования, и развитие интеллектуальных способностей учащихся рассматривается в ней как принципиальное условие. Поэтому социально необходимо и теорию, и практику обучения организовывать таким образом, чтобы развитие интеллектуального потенциала обучаемых поддавалось управлению, ибо оно напрямую влияет на наличие образованных людей, способных к творческой деятельности, созданию принципиально новой системы образования или качественной ее модернизации, как в настоящем, так и в будущем. Необходимо предоставить как можно больше возможностей учащимся, сознательно стремящимся к самореализации в интеллектуальной творческой деятельности, оказать всемерную поддержку в их развитии как за счет более полной реализации имеющихся форм организации обучения, так и путем создания новых образовательных форм, т.е. форм обучения и воспитания.

«Олимпиады школьников, прежде всего предметные олимпиады, в условиях современной школы являлись и являются действенным средством формирования мотивации к учению, повышению познавательной активности учащихся, развитию их творческих способностей, стимуляции углубления и расширения знаний школьников по предмету», — говорит об олимпиаде В.П. Архипов [1, с. 11]. Методист подчеркивает, что: «независимо от целей, которые ставят перед собой организаторы, участие в интеллектуальных соревнованиях способствует развитию участников» [1, с. 11]. Вместе с тем, олимпиада является одной из перспективных видов внеклассной работы с одаренными детьми, она направлена не только на выявление склонностей и способностей учащихся, но и на совершенствование содержания и технологии всего образовательного процесса.

Олимпиада — это своеобразный вид состязания, позволяющий развивать, формировать и оценивать творческую одаренность детей. Проведение подобных мероприятий создает базу для оценивания уровня знаний учащихся, выявления более способных и одаренных детей, мотивирует участников к более углубленному изучению предмета, способствует становлению и развитию образовательных потребностей личности.

По мнению А.В. Цыганковой, олимпиадное движение (как форма организации обучения) — это активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса (преподавателей и школьников) на

основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение целей обучения [5].

Олимпиада является состязанием обучающихся, на котором от участников требуется демонстрация знаний и навыков в области одной или нескольких изучаемых дисциплин, это соревнование, целью которого является выявление из числа представленных наиболее достойных участников или наилучшие работы.

Данные мероприятия расширяют кругозор и стимулируют интеллектуальный рост обучающихся, помогают профессионально самоопределиться старшеклассникам, позволяют участнику оценить свои силы в применении собственных знаний, эрудиции и логического мышления в нестандартной ситуации. Радостный лауреат или участник с еще большим рвением будет изучать окружающий мир, что будет только развивать исследовательские качества личности, так необходимые современному человеку.

Участие в предметных олимпиадах не только способствует поддержанию и развитию интереса к предмету, но и мотивирует, формирует самостоятельность обучающихся при подготовке вопросов по темам, в работе с дополнительной литературой; активизирует становление внутреннего творческого мира. С помощью олимпиады ученики могут проверить знания, умения, навыки по предмету не только у себя, но и сравнить свой уровень с другими.

По мнению доктора педагогических наук, профессора А.А. Вербицкого, отличительными особенностями олимпиадной формы являются [2, с. 36]:

- отсутствие жестких временных рамок, которое позволяет ученику двигаться вперед в соответствии со своими способностями;
- сочетание направленного обучения и самообразования.

Данная форма работы выполняет несколько функций, среди которых можно выделить следующие [1, с. 12]:

1. Личностное и интеллектуальное развитие всех, кто участвует в олимпиадном движении: обучающихся, учителей, педагогов, преподавателей вузов, научных сотрудников, членов методических комиссий и родителей.
2. Поддержание единого образовательного пространства.
3. Поддержание высокого научного уровня образования в России.

Готовясь провести олимпиаду в школе, необходимо четко знать преследуемые цели, можно поставить локальную цель, например, контроль полученных знаний и навыков по прошествии кружка или факультативного курса, а можно использовать цели регламентированные приказом Минобрнауки России от 04.04.2014 №267 (ред. от 10.12.2014) «Об утверждении Порядка проведения олимпиад школьников» [4]:

- выявление и развитие у школьников творческих способностей и интереса к научной деятельности;
- пропаганда научных знаний;
- социализация и интеграция общего и высшего образования.

Также необходимо разработать положение о проводимой олимпиаде. В положении должны быть прописаны:

- цели и задачи;
- сроки проведения;
- рабочий язык;
- порядок подачи заявки;
- организаторы и круг их обязанностей;
- критерии для отбора участников и ограничения для участников (если устанавливаются);
- место проведения олимпиады;
- порядок, условия и требования проведения олимпиады;
- порядок подведения итогов и критерии оценивания работ;
- порядок награждения победителей и призеров;
- представлены образцы дипломов 1, 2 и 3 степени;
- порядок представления отчета об организации и проведении олимпиады, а также ее результаты.

Одним из важных этапов проведения олимпиады является подготовка к ней. Именно период подготовки стимулирует интеллектуальный рост учащихся, активизирует мышление, пробуждает интерес и желание не отставать от тех, кто успешно справляется с олимпиадными заданиями.

Кандидат педагогических наук Е. А. Галкина в статье «Предметные олимпиады: как подготовить учащихся?» [3] дает общие методические рекомендации по подготовке учащихся к школьному этапу олимпиады и выделяет три группы заданий: группа заданий на умение работать с информационными ресурсами, группа обработки и интерпретации информации и группа тестовых заданий.

Подготовка к школьной олимпиаде требует развития умения работать с информационными ресурсами. Задания из этой группы предполагают проверку на знание оптимальных источников информации по предмету (книги из дополнительной литературы к предмету, авторитетные интернет-источники).

Задания из группы обработки и интерпретации информации. Это, прежде всего, задания на знание предметных

терминов и их интерпретация (соотнесение термина и понятия, выявление этимологии термина); задания на составление письменных развернутых ответов (умение использовать предметные термины в связке, понимание логических связей между ними и их свойствами, а также систематизация знаний); задания на работу с графиками и таблицами, этот тип заданий способствует развитию умений отбора и обобщенного, системного, краткого изложения необходимой информации; задания на составление рисунков («опорных рисунков», схем, диаграмм, алгоритмов и т.п.), этот тип заданий предполагает самостоятельный подбор и систематизацию информации по заданным признакам, способствует лучшему пониманию и запоминанию его основного содержания, формирует умение выделять главные мысли, способствует проявлению интеллектуальных и творческих способностей учащихся; задания на сравнительно-аналитическую работу с информацией предполагают использование иллюстраций или таблиц разных источников, в основном этот тип заданий помогает осмыслить и повторить изучаемый материал, творчески использовать полученные знания в новой ситуации.

Группа тестовых заданий. После проведенных занятий на умение работать с информационными источниками учитель приступает к формированию умений работать с тестовыми заданиями. Здесь объясняется структура различных видов тестовых заданий: традиционные задания с выбором одного правильного ответа, задания с выбором нескольких правильных ответов, задания на установление соответствий и на установление правильной последовательности. Важно, чтобы в составе тестовых заданий были задания творческого и исследовательского характера. Далее необходимо провести пошаговый тренинг-анализ правильных ответов и разобрать типичные ошибки в заданиях разного уровня сложности. Также методисты советуют организовать итоговую зачетную работу как «репетицию» проведения школьного теоретического тура олимпиады.

В заключении отметим, что участие школьников в олимпиадах и конкурсах полезно не только с точки зрения предметной подготовки ребенка, углубления и расширения его знаний. В наше время подобные испытания готовят школьника к реальной жизни в условиях конкуренции.

Литература:

1. Архипов, В.П. Рейтинговые олимпиады как форма развития интеллектуальной деятельности школьников [Текст] / В.П. Архипов, С.А. Чопчян. // Вестник белгородского университета кооперации, экономики и права. — Белгород, 2005. — № 4. — 11–13 С.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. — М.: Высш. шк., 1991. — 207 с.
3. Галкина, Е.А. Предметные олимпиады: как подготовить учащихся? [Текст] / Е.А. Галкина // Народное образование. — М.: Издательский дом «Народное образование», 2011. — № 5. — С. 195–200.
4. Об утверждении порядка проведения олимпиад школьников [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 04.04.2014 № 267 (ред. от 10.12.2014) (Зарегистрировано в Минюсте России 17.06.2014 N32694). — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_165135/

5. Цыганкова, А. В. Олимпиада как форма активизации учебно-познавательной деятельности студентов [Электронный ресурс] / А. В. Цыганкова // Информационный портал Всероссийской олимпиады школьников. — Режим доступа: http://www.rosolymp.ru/attachments/10374_s03_033.pdf

Формирование пространственного мышления на уроках математики и информатики

Кушнерева Галина Юрьевна, учитель информатики;
Евстафьева Светлана Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ г. Старый Оскол «Средняя общеобразовательная школа № 17» (Белгородская обл.)

Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель
Фаустов Игорь Борисович, мастер производственного обучения;
Капустин Валерий Николаевич, мастер производственного обучения;
Ансимов Виктор Иванович, мастер производственного обучения;
Куляев Николай Алексеевич, мастер производственного обучения;
Рубцов Евгений Иванович, преподаватель
МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

С введением федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) в образовательном процессе начальной ступени образования изменились структура и сущность результатов образовательной деятельности, содержание образовательных программ и технологии их реализации, методология, содержание и процедуры оценивания результатов освоения образовательных программ.

Управление обучением и достижения поставленных образовательных целей обеспечивают в ФГОС следующие требования к организации процесса обучения:

- организация учебной деятельности учащихся, включая развитие учебно-познавательных мотивов;
- выбор конкретных методов и приемов обучения, обеспечивающих полную и адекватную ориентировку ученика в задании;

— организация таких форм учебного сотрудничества, где были бы востребованы активность и инициатива каждого ученика;

— выбор технологии обучения, предполагающий построение учебного процесса на деятельностной основе, на концептуальной основе, на крупноблочной основе, на опережающей основе, на проблемной основе, на личностно-смысловой основе, на диалоговой основе, на ситуативной основе и др.

Очевидно, что традиционный объяснительно-иллюстративный метод обучения недостаточен для реализации нового социального заказа. При этом новая технология, новый способ организации обучения не разрушает «традиционную» систему деятельности, а преобразовывает ее, сохраняя все необходимое для реализации новых образовательных целей.

Таблица 1

Объяснительно-иллюстративный и деятельностный подходы обучения в организации учебного процесса

Подходы обучения		Компоненты учебной деятельности
Объяснительно-иллюстративный	Деятельностный	
Задается учителем	В процессе проблематизации обеспечивается внутреннее принятие цели	Цель — предполагаемый результат
Используются внешние мотивы	Опора на внутренние мотивы	Мотивы — побудители к деятельности
Выбираются учителем	Совместный с учащимися выбор	Средства — способы осуществления деятельности
Инвариантные, предусмотренные учителем	Вариативные, возможность индивидуального выбора	Действия — основной элемент деятельности
Уровень усвоения знаний	Позитивные внутренние личностные изменения	Результат — конечный продукт
Сравнение результативности с эталонами	Самооценка на основе применения индивидуальных эталонов достижения	Оценка — критерий достижения цели

Системно-деятельностный подход в преподавании математики и информатики требует формирования практических умений применения теории. Позиция учителей математики и информатики должна быть такова: к классу не с ответом, а с вопросом. Ученики должны уметь на уроке выделять, сравнивать, обобщать, оценивать пространственные понятия, создавать модели, т.е. владеть теми универсальными способами, которые им пригодятся на практике.

Основными принципами построения школьного курса математики и информатики на основе системно-деятельностного подхода должны стать:

- принцип системного построения курса математики и информатики;
- принцип описания курса математики и информатики в единстве общего, особенного и единичного;
- принцип оптимального сочетания фундаментальности и профессиональной направленности обучения курсу математика;
- принцип предметной деятельности при изучении курса математики;
- принцип развивающего обучения.

Принцип деятельности предполагает, что новые понятия и отношения между ними не даются детям в готовом виде, а добываются ими самими в процессе собственной учебной деятельности. Традиционное обучение математике и информатике и обучение, построенное на системно-деятельностном подходе, различаются по следующим позициям: по содержанию, методам и средствам обучения; по характеру процесса управления обучением; по характеру подготовки преподавателя к проведению учебного процесса; по отводимому на обучение количеству часов; по результатам обучения.

Анализ изученной литературы показал, что проект урока должен быть так разработан учителем, чтобы он отвечал на следующие вопросы:

- а) как сформулировать цели урока и обеспечить их достижение;
- б) какой учебный материал отобрать и как подвергнуть его дидактической обработке;
- в) какие методы и средства обучения выбрать;
- г) как организовать собственную деятельность и деятельность учеников.
- д) как сделать, чтобы взаимодействие всех этих компонентов привело к определенной системе знаний и ценностных ориентаций.

Требование ФГОС определяет приоритетной целью школьного образования:

- 1) развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели;
- 2) проектировать пути их реализации,
- 3) контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, умение учиться.

Таким образом, любая деятельность начинается с осознания обучающегося потребности в этой деятельности, личностного отношения к ней. Поэтому вначале важно

обеспечить самоопределение обучающихся в начальной школе к деятельности на уроке и подготовить их мышление к построению нового знания. После этого учитель подводит учащихся к постановке перед собой цели деятельности и организует самостоятельный поиск ими и «открытие» нового знания. Таким образом, дети строят «свою» пространственную систему, поэтому понятия приобретают для них личностную значимость и становятся интересными не с внешней стороны, а по сути. Анализ изученной литературы позволяет обосновать необходимость изучения геометрического материала в рамках программы обучения математике в системе тщательного отбора заданий. Оно направлено на формирование полной системы геометрических представлений у учащихся, которая включает понимание и восприятие образов геометрических фигур и их составляющих, а также отношений между ними. При этом важно в соответствии с ФГОС решение каждой задачи сопоставить с жизненными ситуациями, желательно выявить метапредметные связи. У младших школьников формируются пространственные представления и воображение, развиваются речь и мышление, организуется целенаправленная работа по формированию важных практических навыков.

Одной из задач учителя является выбор методики, раскрывающей содержание геометрического материала на оптимальном уровне, который должен быть достигнут учащимися к моменту их перехода в 5 класс, а также ведущих направлений изучения этого материала. Ученые определяют, что формирование у младших школьников представлений о геометрических фигурах является одной из главных задач начального геометрического образования детей. Решение этой задачи начинается с уточнения представлений первоклассников о знакомых с дошкольного возраста пространственных отношениях: «сверху — снизу», «слева — справа», «вперед — сзади», «внутри — снаружи» и т.п.

Авторами учебников традиционной начальной школе изучению взаимного расположения предметов в пространстве отводится незначительное время в подготовительный («дочисловой») период обучения математике: учащиеся рассматривают сюжетные и предметные картинки с целью нахождения отличий, отвечают на вопросы учителя, составляют высказывания со словами «над — под — между — слева — справа — перед — за» и т.п. Анализ учебников по математике авторов М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой показал, что предлагаемые на страницах учебников математики упражнения по теме «Взаимное расположение предметов» (а их довольно мало) способствуют скорее развитию у первоклассников образной памяти, речи, мыслительной операции сравнения, нежели развитию у них пространственного мышления и воображения. Причина — от учащихся не требуют ни создания пространственного образа, ни его преобразования в соответствии с поставленной целью. Геометрические представления у учащихся начального звена успешнее формируются в том случае, если свойства фигур они определяют экспериментально. При этом

они лучше усваивают терминологию, у них формируются устойчивые навыки решения геометрических задач. Таким образом, большую часть изучения геометрического материала должна составлять практическая деятельность школьников.

Одним из важных методических принципов изучения геометрического материала, является связь его с другими предметами: с информатикой, изобразительным искусством, трудом, окружающим миром, что формирует метапредметные представления. С целью формирования представлений о геометрическом материале проводятся практические работы, используются упражнения, применяются демонстрационные и индивидуальные наглядные средства, при этом варьируются коллективные, индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Из опыта учителей начальных классов мы определили, что трудность обучения состоит в том, что учителям нелегко дифференцировать материал из учебников.

Анализ учебников математики 1–4 классов показал отсутствие четкой системы в отборе геометрического ма-

териала, большие перерывы в его изучении, небольшой объем и ограниченность содержательной стороны. Введение геометрических понятий, использование геометрического материала в различных начальных курсах обучения математике зачастую направлено на формирование у детей вычислительных и измерительных навыков, а не на осмысление математического содержания и развитие пространственного мышления. Психологической особенностью детей младшего школьного возраста является преобладание наглядно-образного мышления. На начальном этапе обучения математике используется образ как основная единица пространственного представления. Дальнейшее развитие данного вида мышления дает ребенку возможность понимать положение объекта среди совокупности других объектов, например, при ориентировании объекта в системе отсчета, при определении его местоположения в пространстве.

Понятийное содержание мышления младших школьников психологи разделяют на группы, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Характеристика видов мыслительного процесса

Вид мышления	Содержание мыслительной деятельности
Понятийное мышление	используются определенные понятия; решая те или иные умственные задачи, ребенок не обращаясь к поиску с помощью специальных методов какой-либо новой информации, а пользуется готовыми знаниями, полученными другими людьми и выраженными в форме понятий, суждений, умозаключений; дает наиболее точное и обобщенное отражение действительности
Образное мышление	вид мыслительного процесса, в котором используются образы, которые извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими ребенок может найти решение интересующей задачи
Наглядно-образное мышление	это особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами

Мы рассмотрели, что методика формирования геометрических представлений школьников основана на пошаговом переходе восприятия «вещь» — «фигура», и наоборот, «фигура» — «вещь». Большую роль здесь играет формализация геометрических образов. За четыре года обучения в начальной школе прогресс в умственном развитии детей довольно различен: от доминирования наглядно-действенного и элементарно-образного

мышления до понятийного уровня развития и бедного логического размышления на уровне конкретных понятий. Начало этого возраста связано с доминированием операционного мышления, а конец — с преобладанием операционного мышления в понятиях. В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одаренности.

Литература:

1. Власова И. Н. Формирование логических универсальных учебных действий у младших школьников при обучении математике // И. Н. Власова — Герценовские чтения. Начальное образование. — 2014. — Т. 5, № 1. — С. 179–186
2. Истомина Н. Б., Подходова Н. С. Наглядная геометрия. Тетрадь по математике. 3-й класс: 5-е издание, исправленное. / Н. Б. Истомина — М.: Издательство «Линка-пресс», 2008. — 48 с.
3. Моро М. И. Математика. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / [М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др.]. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2014. — 112 с.

Исследование качественных реакций на катионы на внеурочных занятиях по химии

Маганева Анна Эдуардовна, студент

Самарского государственного социально-педагогического университета

Школьный курс химии включает объем химических знаний необходимый для формирования в сознании школьников химической картины мира. Определенный объем химических знаний необходим как для повседневной жизни, так и для деятельности во всех областях науки, народного хозяйства, в том числе не связанных с химией непосредственно. Однако, как отмечают многие учителя, в последнее время наблюдается снижение интереса обучающихся к предметам естественнонаучного цикла, в том числе и к химии. На мой взгляд, причиной тому является широкое использование педагогами технических средств обучения, в следствие чего на второй план уходит химический эксперимент. Химия — наука, которую невозможно изучить и понять вне химического эксперимента. Химический эксперимент — это надежный способ, позволяющий в процессе обучения связать теорию и практику. Еще одна причина, которая приводит к снижению интереса к химии, связана с дефицитом учебного времени. Сложность теоретического материала по химии, уровень интеллектуального развития обучающихся, ориентация педагога на подготовку обучающихся к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ порождают нехватку учебного времени на уроках, поэтому часто учителю просто не хватает времени, чтобы организовать участие обучающихся в химическом эксперименте. Данное противоречие можно решить через организацию внеурочной деятельности по химии. Организация внеурочной деятельности по предмету является обязательным требованием ФГОС. Под внеурочной деятельностью понимается учебно-воспитательная работа с обучающимися, организуемая учителем с учетом их интересов во внеурочное время сверх учебного плана и обязательной программы, вне обычных урочных и факультативных занятий. Так в рамках внеурочных занятий можно организовать серию занятий по исследованию качественных реакций на катионы.

Практическая работа № 1

Опыт 1. Качественное определение Ca^{2+} в растворах.

Цель: научиться определять катионы Ca^{2+} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль Ca^{2+} , разбавленная H_2SO_4 ; стеклянные пробирки;

Последовательность выполнения опыта.

1. В пробирку прилить небольшое количество раствора соли Ca^{2+} .
2. Добавить 6–7 капель разбавленной H_2SO_4 .
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.
5. Оформите отчет по работе и сделайте выводы.

Вывод по результатам практической работы: При добавлении к раствору разбавленной H_2SO_4 образуется белый кристаллический осадок. Таким образом, серная кислота является качественным реагентом на растворы, в которых присутствуют ионы Ca^{2+} , что позволяет определить наличие этого катиона в растворе.

Практическая работа № 2

Опыт 2. Качественное определение Ba^{2+} в растворах.

Цель: научиться определять катионы Ba^{2+} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль Ba^{2+} , раствор $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$; стеклянные пробирки; Последовательность выполнения опыта.

1. В пробирку прилить небольшое количество раствора соли Ba^{2+} .
2. Добавить немного раствора $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$.
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.
5. Оформите отчет по работе и сделайте выводы.

Вывод по результатам практической работы: при добавлении $\text{K}_2\text{Cr}_2\text{O}_7$ в пробирку раствор моментально желтеет, данный реактив является качественным на катион Ba^{2+} и способствует его открытию в смеси с другими катионами.

Практическая работа № 3

Опыт 3. Качественное определение Al^{3+} в растворах.

Цель: научиться определять катионы Al^{3+} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль Al^{3+} , едкая щелочь; стеклянные пробирки Последовательность выполнения опыта.

1. В пробирку добавить немного раствора соли Al^{3+} .
2. Добавить сначала небольшое количество щелочи, затем постепенно увеличивать
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.
5. Оформите отчет по работе и сделайте выводы.

Вывод по результатам практической работы: после добавления в пробирку едкой щелочи наверху пробирки образуется белый аморфный слой, который растворяется при последующем действии щелочи. Эта реакция является характерной для катионов IV группы.

Практическая работа № 4

Опыт 4. Качественное определение Cu^{2+} в растворах.

Цель: научиться определять катионы Cu^{2+} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль Cu^{2+} , NH_3 (раствор); стеклянные пробирки Последовательность выполнения опыта.

1. В пробирку прилить небольшое количество раствора соли Cu^{2+} .
2. Добавить раствор NH_3 .
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.
5. Оформите отчёт по работе и сделайте выводы.

Вывод по результатам практической работы: после добавления в пробирку раствора NH_3 окраска раствора мгновенно изменилась с бесцветного на лазурно-голубой. Данная реакция является качественной реакцией на медь и позволяет открывать её даже в присутствии других катионов.

Практическая работа № 5

Опыт 5. Качественное определение Fe^{2+} в растворах.

Цель: научиться определять катионы Fe^{2+} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль Fe^{2+} , красная кровяная соль $\text{K}_3[\text{Fe}(\text{CN})_6]$; стеклянные пробирки.

Последовательность выполнения опыта.

1. В пробирку прилить небольшое количество раствора соли Fe^{2+} .
2. Добавить раствор $\text{K}_3[\text{Fe}(\text{CN})_6]$.
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.
5. Оформите отчёт по работе и сделайте выводы.

Литература:

1. Байкова В. М. Химия после уроков. В помощь школе. — М.: Просвещение
2. Вайнштейн Б. М. Практические занятия по химии. М., 1939;
3. Парменов К. Я. Химический эксперимент в средней школе. М., 1959;
4. Назарова Т. С., Грабецкий А. А., Лаврова В. Н. Химический эксперимент в школе (Библиотека учителя химии). М., 1987;

Развитие креативных способностей учащихся на уроках математики

Мамадалиев Бахтиёр Камилджанович, старший преподаватель
Андижанский государственный университет имени З.М. Бабура (Узбекистан)

Математика сама по себе представляет своеобразное явление в системе знаний.

В настоящее время, во-первых, недостаточно литературы, методических пособий. Хотим отметить, что при изучении математики очень существенно решение задач. Ещё Ньютон высказывал мнение, что эта сторона дела важнее, чем усвоение теории. Конечно, полностью с этим согласиться нельзя, но нет сомнения, что для изучения

Вывод по результатам практической работы: после добавления в пробирку красной кровяной соли моментально выпадает осадок турнбулевой сини, что свидетельствует о наличии катиона Fe^{2+} в растворе. Эта реакция является качественной реакцией на катион Fe^{2+} .

Практическая работа № 6

Опыт 6. Качественное определение Fe^{3+} в растворах.

Цель: научиться определять катионы Fe^{3+} в растворах.

Реактивы и оборудование: растворы: соль Fe^{3+} , жёлтая кровяная соль $\text{K}_4[\text{Fe}(\text{CN})_6]$; стеклянные пробирки.

Последовательность выполнения опыта.

1. В пробирку прилить небольшое количество раствора соли Fe^{3+} .
2. Добавить раствор $\text{K}_4[\text{Fe}(\text{CN})_6]$.
3. Отметьте характерный признак реакции.
4. Составьте уравнения реакций в молекулярном и ионном виде.
5. Оформите отчёт по работе и сделайте выводы.

Вывод по результатам практической работы: после добавления в пробирку жёлтой кровяной соли выпадает светло-голубой осадок берлинской лазури. Эта реакция является качественной реакцией на катион Fe^{3+} ,

В ходе данных занятий развиваются умения обучающихся работать с химическими веществами и оборудованием, осуществлять самостоятельную экспериментальную деятельность; развиваются важные аналитические умения, связанные с анализом, сравнением, обобщением и формулированием обоснованных выводов; закрепляются знания, полученные при изучении свойств катионов; формируется устойчивый интерес к химии.

помогает расширить кругозор, широко думать поможет взглянуть на «царицу наук» другими глазами.

В математике рассматриваются не только непосредственно абстрагированные количественные отношения и пространственные формы, но и логически возможные, т.е. такие, которые выводятся по логическим правилам из ранее известных отношений и формул.

Решение задач даёт ученикам широко мыслить, что развивает его человеческий мозг, расширяет кругозор. Тем самым развивает креативных способностей учеников. Недаром говорят, что математику называют «гимнастикой ума»

В связи с этим выдвинутой нами, целью решения текстовых задач является укрепление математических знаний, основанных на теоретических и широко использование практических навыков в повседневной жизни.

«Основной целью математического образования должно быть воспитание умения математически исследовать явления реального мира»

Ниже приведённые текстовые задачи могут служить примером использования практических навыков и умений на основе теоретических знаний.

Всем, кто изучает новую тему или повторяет старую, будет полезно освоить их и закрепить в решении текстовых задач. Решая различные типы аналогичных задач, постепенно тренируется память, смекалка, быстрота реакций, а также формируется креативность и любовь к математике. Здесь ограничимся приведением несколько древних задач с решениями, использованных нами в качестве укрепления пройденных материалов на уроках математики.

Задача 1.

Анвару воды в бурдюке хватает на 14 дней, а с братом на двоих на 10 дней. На сколько дней хватит воды в том же бурдюке брату Анвара?

Решение:

Через x обозначим на сколько дней хватит воды брату Анвара; Пусть брату Анвара воды хватит на x дней, тогда за 1 день он выпивает $1/x$ часть бурдюка, а сам Анвар — $1/14$ часть. И им на двоих вода хватает на 10 дней, т.е. $1/10$ часть бурдюка в день. Отсюда получим уравнение:

$$\frac{1}{x} = \frac{1}{10} - \frac{1}{14}. \text{ Решив это уравнение получим } x = 35$$

Ответ 35 дней.

Основанием решения задач является применение ранее полученных знаний. В этой задаче закрепили нахождение и приведение к общему знаменателю и арифметические действия над дробями.

Аналогично можно решить и следующие задачи:

— Анвару воды в бурдюке хватает на 20 дней, а его брату на 60 дней. На сколько дней хватит воды в том же бурдюке с братом на двоих?

Литература:

1. Сорокина А. И. Дидактические игры в начальной школе. М. — 1998.
2. Моро М. И. Учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы. М. «Просвещение» — 2001.

— Приготовленный корм для кур хватает на неделю, а для цыплят на ровно 16 дней. На сколько дней хватит этот корм на двоих?

Задача 2:

Моторная лодка по течению от пункта A в пункт B приходит за неделю, а в обратную от пункта B в пункт A против течения — за две недели. За сколько дней придёт лодка без мотора от пункта A в пункт B по течению реке?

Решение:

Через v обозначим скорость течения воды;

Если моторная лодка по течению придёт за 7 дней, то за день пройдёт $1/7$ часть пути, а в обратную за 1 день пройдёт $1/14$ часть.

Так как требуется найти за сколько дней лодка без мотора дойдёт до пункта B ;

Составляя уравнение, от $1/7$ части отнимаем v скорость течения реки, которая помогала моторной лодке и уравняем к $1/14$ части прибавим v скорость течения реки, которая мешала моторной лодке к прибытию.

$$\frac{1}{7} - v = \frac{1}{14} + v \text{ Приводя к общему знаменателю получаем } 2v = \frac{2-1}{14}. v = \frac{1}{28}$$

Ответ: 28 дней.

Задача 3.

Давным-давно жил-был старик, который, умирая, оставил своим трем сыновьям 19 верблюдов. Он завещал старшему сыну половину, среднему — четвертую часть, а младшему — пятую. Не сумев найти решения самостоятельно (ведь задача в «целых верблюдах» решения не имеет), братья обратились к мудрецу.

— О, мудрец! — сказал старший брат. — Отец оставил нам 19 верблюдов и велел разделить между собой: старшему — половину, среднему — четверть, младшему — пятую часть. Но 19 не делится ни на 2, ни на 4, ни на 5. Можешь ли ты, о, достопочтенный, помочь нашему горю, ибо мы хотим выполнить волю отца?

— Нет ничего проще, — ответил им мудрец. — Возьмите моего верблюда и идите домой.

Братья дома легко разделили 20 верблюдов пополам, на 4 и на 5. Старший брат получил 10, средний — 5, а младший — 4 верблюда. При этом один верблюд остался ($10+5+4=19$). Раздосадованные, братья вернулись к мудрецу и пожаловались:

— О, мудрец, опять мы не выполнили волю отца! Вот этот верблюд — лишний.

— Это не лишний, — сказал мудрец, — это мой верблюд. Верните его и идите домой.

Решение аналогичных задач на уроках математики развивает креативных способностей учеников.

Мастер-класс на тему «Барыня-сударыня капуста»

Маринина Валентина Ивановна, учитель начальных классов

МБОУ «Средняя школа № 72 с углублённым изучением отдельных предметов» (г. Ульяновск)

Возраст: 6–9 лет.

Цель: создать условия для развития познавательной активности детей в процессе реализации краткосрочного проекта «Барыня-сударыня капуста»

Задачи: — расширить у учащихся представления о капустной культуре;

— развивать познавательно-исследовательскую деятельность в процессе свободного общения с одноклассниками и учителем;

Формирование универсальных учебных действий.

Личностные УУД:

— формировать положительное отношение к приобретению новых знаний.

— формировать бережное отношение к природе.

Регулятивные УУД: развивать умение принимать и сохранять задачу, планируя свои действия в соответствии с ней;

— в сотрудничестве с учителем ставить новые творческие и учебные задачи.

Познавательные УУД:

— осуществлять поиск учебной информации из рассказа учителя, из собственных наблюдений, из дополнительных источников;

Коммуникативные УУД:

— учиться вступать в учебное сотрудничество с учителем и одноклассниками;

Оборудование: картинки с изображением сортов капусты, словари, стаканчики для опытов, ложечки, набор для опытов, перчатки для опытов, интерактивная доска, карточки для опыта.

Ход мастер-класса

I. Организационный момент.

— Здравствуйте, ребята! Чтобы узнать тему нашего занятия, вам необходимо составить слово из первых букв в названии предметов.



— Вы догадались, к кому в гости вы попали? О чем будет наше занятие? Правильно, речь пойдет о капусте. Да, о той самой барыне-сударыне капусте.

— Что вы можете узнать на нашем занятии? На какие вопросы вы бы хотели получить ответ? Какие вопросы вы бы хотели задать?

II. Актуализация знаний.

Работа в группах. Детям раздаются словари. Что такое капуста?

Историческая справка:

— Наши предки тоже знали толк в целебных свойствах капусты.

Более четырех тысяч лет назад человек стал выращивать капусту. Родоначальником культурных сортов капусты является дикая капуста, которая росла и до сих пор растет по берегам Средиземного моря. Много веков возделывал человек дикую капусту, ухаживал за ней и отбирал на семена растения с крупными листьями; так была получена ценная овощная культура.

«Капустником» в старые времена на Руси называли огород, где выращивали капусту. Это был самый любимый овощ на Руси, недаром его величали «первой барыней» на деревне.

С Воздвиженья (27 сентября) в деревнях начинали рубить капусту.

Зимние запасы считали не фунтами и килограммами, а ведрами и бочками. Такие большие припасы трудно сделать

в одиночку. А потому рубили и солили капусту женщины сообща для всей деревни, переходя из одного дома в другой.

Именно с Воздвиженья в деревнях начинались девичьи вечеринки-капустницы. Молодежь с нетерпением ожидала капустниц. Весело они проходили: с разговорами, шутками, прибаутками. Девушки ходили с песнями из дома в дом рубить капусту.

Приглашение на «капустные вечерки» с давних времен было знаком расположения, приязни. Отказаться от приглашения считалось знаком неуважения к хозяевам.

Игра-задание «Аукцион» (на доске большое изображение капусты)

— Назовите как можно больше слов к нашей теме. (голубцы, пироги, пирожки, салаты, борщ, суп, щи, вареники, оладьи, блинчики, жареная, гарнир, рулеты, рагу, тушёная капуста, запеканка, суп,...) Ее на зиму шинкуют, солят, квасят, маринуют.

Игра-соревнование: «Кто быстрее разденет капусту». Скажите, а кто из животных любит капусту? Делимся на команды «Зайчата» и «Крольчата». Какая команда очистит капусту быстрее

Беседа о сортах капусты

Видов и сортов много капусты. Но мы перечислим самые распространённые.

1). Белокочанная капуста. 2). Краснокочанная. 3). Савойская. 4). Брюссельская. 5). Брокколи. 6). Пекинская. 7). Кольраби. 8). Цветная. 9). Декоративная.

— Капуста **белокочанная**. Как думаете, почему ее так назвали? (Белый кочан).

— А у этой капусты кочан красный. Как называется такая капуста? (**Краснокочанная**)

— Ребята, а эту капустку называют ... (**Цветная**) Похожа она на цветок? В этой капусте для еды используют не листья, а ее цветы. Поэтому у нее такое название — цветная. Вот они эти соцветия.

— Это **капуста «Кольраби»**. Она отличается от белокочанной тем, что ее листья растут вверх. И «Кольраби» не засаливают на зиму. Из неё делают салаты, которые долго не хранятся, а тут же съедаются.

— Брюссельская. В пищу употребляются кочешки овоща, которые представляют собой миниатюрные копии белокочанной капусты, весом около десяти грамм каждый и размером, не превышающим размеры грецкого ореха. На одном стебле капусты вырастает порядка 50–70 маленьких кочешков.

— Савойская в отличие от белокочанной капусты имеет более тонкие пузырчатые листья, у которых практически полностью отсутствуют прожилки.

— Пекинскую капусту часто именуют китайской или «китайкой», салатной, а на ее родине, в Китае, она входит в состав разнообразных блюд и называется «Петсай»

— Брокколи — это подвид цветной капусты.

— Декоративная для украшения клумб.

Работа в парах: «Собери пословицы про капусту».

«Хлеб да капуста лихого в дом не допустят», «Без картошки, хлеба да капусты — какая еда», «Не будь головаста,

а будь пузаста», «Сентябрь яблоками пропах, а октябрь — капустой», «Капуста любит воде, да хорошую погоду».

Физпауза «Заготавливаем капусту» (руками имитируем соответствующие действия)

— Мы капусту рубим, рубим! — имитируем движения топора.

— Мы капусту жмем, жмём! — сжимаем пальцы в кулаки.

— Мы морковку трём, трём! — ритмичные движения вверх-вниз.

— Посолили! — пальцы собраны «щепотью», «солим капусту».

— Помешали! — горизонтальные движения кистями рук.

— В бочку всё утрамбовали! — кулаки ставятся друг на друга.

— Сверху грузиком прижали! — прихлопнуть ладонью.

Всё! Готово! Приятного аппетита!

III. Опытнo-экспериментальная деятельность.

— Капуста — это такой овощ, из которого можно творить чудеса. И эти чудеса рядом с нами, только к ним мы привыкаем и совсем не замечаем.

— Сегодня мы с вами будем учёными-химиками. Мы выясним, как цвет может нам помочь определить класс вещества. Что для этого нам понадобится? Во-первых, индикатор. Так называют вещества, которые изменяются в ходе опыта. Например, меняют окраску (в данном случае идёт определённая химическая реакция и, как результат, изменение цвета) и, конечно же, листочки с таблицей, чтобы записать ход опыта и результаты.

Вещество	Цвет	Класс вещества

— Перед вами стоит 3 стаканчика с индикатором. Сегодня нашим индикатором будет капустный сок.

— **Инструктаж по технике безопасности.**

— В 1 стаканчик положите полчайной ложки соды. Какой цвет принял индикатор? (Синий)

— Во второй стаканчик добавим полчайной ложки лимонной кислоты. Как вы поняли, это кислота. Какого цвета стал индикатор? (Малиновый)

— В третий стаканчик добавьте столовую ложку стирального порошка. Индикатор стал...зелёным! Порошок — это щёлочь. Если жидкость постоит всю ночь, то наутро вы обнаружите, что она стала синей. Значит в ней больше солей.

— Для корректности эксперимента перед вами стаканчик капустного сока для сравнения.

— Теперь самостоятельно узнайте, что такое газированная вода по составу: ближе к соде, уксусу или стиральному порошку. Сделайте вывод.

Литература:

1. Анисимова М. М., Гильфанова Н. Г. Экологическое воспитание младших школьников. Разработка занятий/ под ред. Р. Ф. Бабыной. — Набережные Челны, 2009.

IV. Итог.

Итак, мы сегодня с вами сделали открытия. Какие?

О каком празднике вы сегодня узнали, ребята? (*Воздвижение, Капустник*). На Воздвижение как ее называли? (*первой барыней*). Какие названия капусты вы запомнили?

Какой бабочки больше всего боится капуста? Какое домашнее животное залезает в огород, чтобы полакомиться капустой? А дикое?

V. Рефлексия.

На столе по количеству детей и для учителя лежат подготовленные шаблоны трафареты капусты.

— Сейчас мы простые капустные кочаны-шаблоны превратим в веселых или грустных барынь. Если вам понравился наш праздник, сделайте вашу барыню веселой, румяной, если нет, то грустной, опечаленной.

— Прикрепите на доску. Вот какой хоровод из красавиц-барынь у вас получился.

Пора заканчивать урок. Спасибо за работу!

2. Воронкевич О. А. — Добро пожаловать в экологию. Часть II. С-П: «Детство — пресс» 2003 г.
3. Гурин Ю. В. Школа занимательных наук. — «ОЛМА Медиа Групп» 2007.
4. Лунич М. В. Детям о природе. М., 1996.
5. Николаева С. Н. Юный эколог. М: «Мозаика — Синтез» 1999 г.
6. <http://www.stranamam.ru/post/7585523/>

Педагогический анализ программы по физической культуре для учащихся первых классов

Михайлова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор
Казахская национальная академия искусств имени Т.К. Жургенова (г. Алматы)

В данной статье проводится анализ соответствия программы по физической культуре возрастным особенностям учащихся первых классов. Имеющиеся научные данные по данной проблеме разрознены и не систематизированы.

Ключевые слова: физическая культура, школьники, программа, учитель физической культуры, физическая подготовка, двигательные качества, координация движений.

При проведении занятий по физической культуре учитель должен опираться на точное знание возрастных особенностей строения и функций организма ребенка, на основные закономерности развития его психики и личности. Только в случае применения теоретически обоснованных методов обучения и воспитания педагогический процесс будет проходить грамотно и эффективно. В связи с этим целесообразно выполнить педагогический анализ программы по физической культуре и ее соответствие возрастным особенностям детей 6–7 лет.

Известно, что успешное освоение школьной программы по физической культуре для каждого возрастного периода требует определенного уровня в развитии двигательных качеств.

Педагогический анализ программы производился с целью определения требований, которые она представляет к двигательным качествам детей [1]. Педагогический анализ программы осуществляли учителя по физической культуре (в количестве 70-ти человек), имеющие высшее образование и опыт работы с детьми младшего школьного возраста.

Анализ программы осуществлялся консультативным методом. Сущность его заключалась в том, что учителя физической культуры определяли роль двигательных качеств, необходимых для выполнения каждого упражнения программы по физическому воспитанию. Сумма оценок, характеризующих долю двигательных качеств, необходимых для выполнения каждого упражнения, составляла 10 баллов. Они распределялись между двигательными качествами в зависимости от их важности для успешного выполнения каждого данного упражнения.

Опрос учителей проводился с целью выяснения уровня разработанности методик развития координации движений и других двигательных качеств. Все опрошенные лица

имели высшее специальное образование, средний стаж работы в школе работы в школе не менее 10 лет, вели уроки по физической культуре в младших классах. В опросе приняли участие 50 учителей по физической культуре.

Педагогический анализ программы по физическому воспитанию для учащихся первых классов позволил установить, выраженную в процентах, долю каждого двигательного качества, необходимого для успешного овладения упражнениями этой программы.

Результаты исследований показывают, что в программе содержатся упражнения, которые требуют для их усвоения проявления, главным образом, координации движения, равновесия, силы. Несколько меньшее значение имеют быстрота, гибкость, выносливость. В данном случае координация движений и равновесие рассматривались отдельно. Эти данные говорят о том, что в целом программа составлена с учетом возрастных особенностей детей. Анализ специальной литературы показал, что на общем фоне развития всех двигательных качеств детей в возрасте 6–7 лет большее внимание следует уделять координации движений, равновесию, быстроте, скоростно-силовым качествам, гибкости [2]. Это обусловлено тем, что двигательный аппарат ребенка более приспособлен к динамическим нагрузкам. Большие мышечные усилия недопустимы для детей. Продолжительная, монотонная работа, в частности, длительный бег, вызывает

отрицательные эмоции, приводит к утомлению и отказу от подобного рода деятельности. Кроме того, в период от шести до семи лет происходит особый качественный скачок в совершенствовании регуляции кровообращения, что обуславливает необходимость предъявления более значащих нагрузок в деятельности детей. Приведенные выше результаты были дополнены данными анкетного опроса учителей по физической культуре.

Большинство учителей (68,8%), отвечая на вопрос о степени значимости двигательных качеств в освоении учебного материала программы по физической культуре для учащихся первых классов, первое место отвели координации движения, последующие — быстроте, гибкости, силе, равновесию, выносливости.

Опрошенные учителя испытывают трудности в методике развития двигательных качеств, особенно в отношении координации движения (61,8%), силы (58,3%), выносливости (41,3%).

При развитии координации движения затруднения у многих учителей (70,0%) вызваны недостатком научно-методической литературы по данному вопросу.

Для развития координации движения учителя используют различные средства: общеразвивающие упражнения, упражнения с предметами, упражнениями с элементами новизны, подвижные игры. Отдельные специалисты применяют упражнения танцевального характера (5,7%), упражнения на внимание (4,8%), упражнения для развития быстроты двигательных реакций (2,9%).

Большинство опрошенных учителей (68,8%) считают, что развитие координации движения целесообразно начинать у детей младшего школьного возраста.

При анализе ответов на вопрос о степени значимости специальных физических упражнений для развития координации движения у детей 6–7 лет получены следующие результаты: на первое место большинство учителей поставили упражнения на точность соразмерения движения в пространстве, упражнения на точность соразмерения движения во времени.

Таким образом, полученные в результате исследования данные свидетельствуют о том, что овладение учебным материалом школьной программы для учащихся первых классов зависит, главным образом, от уровня проявления координации движений и содействует ее развитию. В то же время это развитие не может быть высоко эффективным, поскольку оно происходит в значительной мере стихийно. Для целенаправленного развития координации движений необходимо применять упражнения, специально направленные на улучшение отдельных ее компонентов. А такие упражнения в программе не предусмотрены. Методика развития координации движения у детей 6–7 лет в педагогической практике и научно-методической литературе разработана недостаточно. Поэтому специальный интерес представляет изучение влияния регулярных занятий физическими упражнениями на проявление координации движения.

У детей к 6–7 годам создаются благоприятные условия для развития координации движения. В это время происходят существенные изменения в произвольной двигательной функции детей. Они обусловлены интенсивным созреванием лобных областей коры головного мозга, двигательного анализатора и усилению его связей с мозжечком. А эти отделы мозга играют особо важную роль в управлении движениями человека, в сохранении равновесия, ориентировке в пространстве. Кроме того, к этому

возрастному периоду происходит созревание физиологических механизмов, обуславливающих проявление координации движения. Возрастает сила и подвижность нервных процессов увеличивается возможность тормозных реакции [3]. Центральная нервная система детей отличается пластичностью, восприимчивостью, что определяет необычно выраженную способность к обучению. Вероятно, поэтому в период от 5 до 12 лет дети осваивают примерно 90% общего объема двигательных навыков, приобретаемых человеком в течение жизни. Данное обстоятельство также служит благоприятной предпосылкой для целенаправленного развития координации движения, которое строится на базе обогащения детей двигательным опытом.

Важность развития координации движения у детей 6–7 лет подтвердили данные педагогического анализа программы по физическому воспитанию для учащихся первых классов. Они показали, что координация движений играет первостепенную роль при овладении учебным материалом, изложенным в программе.

На первый взгляд упражнения для развития координации движения подобраны в этой программе вполне удачно. В то же время в ней практически нет четкой установки на развитие элементарных компонентов координации движений. Есть лишь отдельные задания, направленные на формирование способности детей выполнять движения в заданном темпе. Абсолютное же большинство рекомендованных упражнений требует комплексного проявления координации движений. Выполнение упражнений без четких методических указаний не может дать достаточно высокого положительного эффекта. В данном возрасте необходимо больше уделять внимания развитию отдельных компонентов координации движений: согласованности движений различными звеньями тела; созданию представлений о мерах пространства, времени, способности соразмерять движения в пространстве, во времени и по величине мышечного усилия. Такой подход согласуется с указаниями ряда физиологов и педагогов. Развитие координации движений надо начинать с освоения основных элементов движений (направление, амплитуда, напряжение и скорость). А это возможно лишь в случае конкретной постановки задач перед детьми: выполнить упражнение в заданный интервал времени, в заданном темпе, в установленных пределах пространства, «в полную силу», «вполсилы». Детям младшего школьного возраста (до семи лет) следует давать упражнения для развития отдельных компонентов координации движения, учить их выполнять ритмичные движения, вырабатывать способность ориентироваться в пространстве, совершенствовать быстроту реакции [4]. При этом дети учатся управлять своими движениями и контролировать их. Они приобретают двигательный опыт, который позволяет им с меньшими затратами времени и усилия достигать большего эффекта. При таком подходе создаются благоприятные предпосылки для развития других двигательных качеств. Известно, что развитие силы, быстроты, выносливости на первых этапах зависит от внутримышечной

и мышечной координации, от согласованности движений различными звеньями тела. Координация движений в значительной мере обуславливает экономное расходование нервной и мышечной энергии при выполнении сложных физических упражнений. Поэтому полная реализация физических возможностей детей становится реальной лишь при идеальной координации движений в разученном двигательном действии.

Результаты опроса учителей по физической культуре также свидетельствует, что в возрасте 6–7 лет в процессе физического воспитания детей первоочередное и наибольшее внимание следует уделять развитию координации движений. В то же время более половины опрошенных учителей испытывают трудности в методике ее развития у детей шести лет. Одной из причин такого положения является, по-видимому, недостаточная изученность вопрос развития координации движений у детей 6–7 лет. На сегодняшний день более глубоко исследованы возможности

ее развития у детей более старшего возраста. Установлено, что энергичное улучшение отдельных компонентов координации движений происходит в период от 7 до 12 лет. В подавляющем большинстве указанных выше работ отправной точкой при проведении исследования служил возраст 7 лет — время, когда дети начинали (до недавнего времени) обучение в школе и были охвачены обязательными уроками по физической культуре. Отсюда и вытекают соответствующие выводы, полученные в работах о том, что младший школьный возраст (7–10 лет) является благоприятным периодом для развития координации движений в результате применения целенаправленных педагогических воздействий. Возрастные же возможности детей шести лет в плане развития у них данного двигательного качества оказались менее исследованными. И, очевидно, поэтому в специальной литературе гораздо реже можно встретить рекомендации о целесообразности развития координации движений у детей данного возраста.

Литература:

1. Физическая культура. Учебная программа для 1–4 классов общеобразовательной школы: Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. — Астана, 2014. — 21 с.
2. Шитикова Г. Ф. Методические основы направленного использования физической культуры в различные периоды школьного возраста / Основы теории и методики физической культуры: Учебн. для техн. физ. культ. / Под ред. А. А. Гужаловского — М.: ФиС, 1986. — С. 223–235.
3. Ермолаев Ю. А. Возрастная физиология: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов — М, Высшая школа, 198. — 394 с.
4. Михайлова С. Н. Развитие координации движений у детей 6–7 лет как основа повышения их физической подготовленности: Дис... канд. пед. наук. — Ленинград, 1989. — 231 с.

Управление формированием методической компетентности учителей общеобразовательной школы

Москаленко Анастасия Андреевна, магистрант
Тюменский государственный университет

Ключевые слова: методическая компетентность, проектировочные умения, информационно-технологическая компетенция, информационно-педагогическая компетенция, технологический компонент

На сегодняшний день методическая компетентность становится одним из ключевых компонентов в деятельности каждого педагога. Она может быть связана с подбором средств и методов обучения, форм взаимодействия ученика и учителя, кроме того, методическая компетентность способствует формированию ключевых компетенций у обучающихся. Методическая компетентность — это важная составляющая в практической деятельности каждого педагога.

Методическая компетентность — это интегративное свойство личности педагога, которое определяет его готовность и способность эффективно решать методические

задачи в процессе реализации целей обучения, связанных с формированием коммуникативной компетентности, образованием, воспитанием и развитием учащихся [10].

Если рассматривать структуру методической компетентности, то можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов [12]. Одним из наиболее важных компонентов является ценностно-мотивационный компонент, который проявляется в интересе и мотивации в методической работе. Когнитивный компонент в структуре методической компетентности проявляется в применении знаний и навыков при решении методических проблем, а также открытость к новым знаниям, практикам

и формам работы. Выделяют также технологичный компонент, который характеризуется использованием в работе ИКТ. Рефлексивный компонент проявляется в самооценке, самокритичности и методической рефлексии.

Также в структуре методической компетентности можно выделить два вида компетенций:

1. Общеметодические — в свою очередь состоят из мотивационной, когнитивной, информационной, коммуникативной и социальной компетенций.

2. Специальные — это совокупность целевой, содержательной, проектировочной, рефлексивной и мониторинговой компетенций.

При формировании методической компетентности выделяется несколько уровней [8]:

1. Адаптивный уровень — предполагает использование конкретных методических знаний и умений при ре-

шении той или иной методической задачи в конкретном случае, с конкретным контингентом обучающихся.

2. Репродуктивный уровень — показывает уровень сформированности и целостность представлений о методической деятельности.

3. Прагматический уровень — характеризуется осознанностью методов и способов в методической деятельности педагога, использование в практической деятельности современных образовательных технологий.

4. Интегративный уровень — творческая самостоятельность, характеризуется продуктивностью и эффективной самореализацией в профессиональной деятельности.

На основе анализа литературы, сопоставления структур и особенностей методической компетентности, наиболее актуальным является структура, предложенная Люботинским А. А. (Рис. 1)

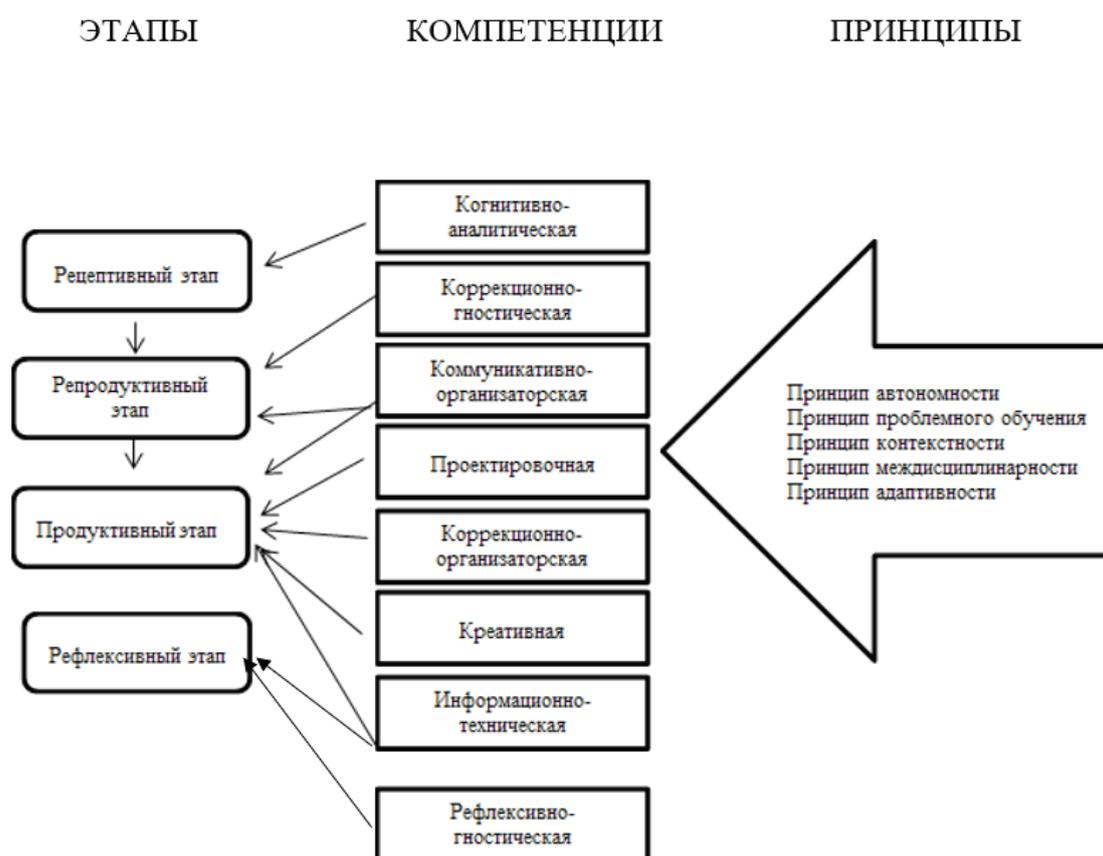


Рис. 1. Структурно-функциональная модель методической компетентности

Проводя анализ этапов, представленных на рисунке, можно сделать вывод, что первый этап — рецептивный — представлен знаниями исключительно преподаваемой дисциплины. Представленная на данном этапе методическая компетентность сводится к теории, а опыт профессиональной деятельности недостаточен. Однако с другой стороны, данный этап может быть охарактеризован устойчивым отношением к методической деятельности, высокой оценкой роли методических знаний. В ходе рецептивного этапа формируется когнитивно-аналитическая компетенция. Также

на данном этапе происходит формирование целостных представлений и мотивов методической деятельности.

Следующий этап — это репродуктивный, который предполагает решение конкретных методических задач. На данном этапе возможно также решение организационно-деятельностных и конструктивно-прогностических задач. Другими словами, на данном этапе происходит целеполагание и планирование профессионального пути, а также анализ и оценка своих решений. Творческая активность на данном этапе незначительная, но проявляется

в виде поиска и внедрения новых решений в стандартную педагогическую деятельность. На репродуктивном этапе также может быть реализована и коррекционно-гностическая компетенция, которая подразумевает под собой использование метода анализа при решении методических задач и коррекцию плана занятия при необходимости.

Следующий этап — продуктивный, который, главным образом, характеризуется умениями и знаниями педагога при работе в современной информационной среде. Данный этап характеризуется переходом и поиском новых возможностей в условиях современной информационно-коммуникационной среды. Одним из основополагающих компонентов здесь становится проектировочный компонент. Данный компонент подразумевает анализ предполагаемых результатов, построение логики при изучении предмета, с включением новых видов, форм и методов педагогической деятельности. Проектировочный компонент включает в себя функцию перспективного планирования и информационного и психологического обеспечения процесса обучения [8].

Одной из компетенций продуктивного этапа является информационно-техническая компетенция, которая предполагает возможность и готовность педагога к применению информационных технологий в образовательном процессе. Справедливо будет заметить, что формирование методической компетентности в современных условиях будет неполным без внедрения информационных технологий в практику педагога. Использование информационных технологий позволяют педагогу расширить свои образовательные возможности, повысить мотивацию, а также сделать учебный процесс более интенсивным и на-

сыщенным, что способствует развитию познавательных возможностей. Информационно-техническая компетенция включает в себя несколько компонентов [11]:

1. Цифровой — использование в профессиональной деятельности возможности компьютера и Интернета.
 2. Ресурсный — возможность и способность модифицировать программы и материалы.
 3. Технологический — полное использование потенциала информационно-педагогических технологий.
- Креативная компетенция на продуктивном этапе характеризуется как способность творчески и неординарно подходить к решению задач, формированию содержания, средств и форм обучения.

Заключительный этап — рефлексивный. На данном этапе педагог сопоставляет достигнутый результат и цель. Компетенция, которая используется на данном этапе, это рефлексивно-гностическая. Она подразумевает способность готовность к решению задач на основе анализа своей деятельности, оценки эффективности выбранных средств, форм и методов работы. Рефлексия своей деятельности способствует развитию инновационного потенциала педагога, то есть готовности к восприятию нового, поиска новых путей решения методических задач, а также самооценке способов, технологий обучения и своего методического опыта.

Таким образом, выделение структурных компонентов методической компетентности и их соотношение с выделенными этапами позволяет отчетливо представить структурно-функциональную модель формирования методической компетентности, владение которой позволит будущему учителю решать профессиональные задачи.

Литература:

1. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11.
2. Белкин, А. С. Педагогическая компетентность: учебное пособие / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. — Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003.
3. Белых И. Формирование профессиональных компетенций: проблема управления // Высшее образование в России. 2006. № 11.
4. Введенский В. Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога: Учебно-методическое пособие. — Салехард, 2003.
5. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. — 2003. — № 4.
6. Введенский В. Н. Коммуникативная компетентность педагога: характеристика, способы совершенствования: Научно-методическое пособие. — СПб., 2003.
7. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. — 2003. — № 10.
8. Волков Андрей Евгеньевич, Кузьминов Ярослав Иванович, Реморенко Игорь Михайлович, Рудник Борис Львович, Фруммин Исак Давидович, Якобсон Лев Ильич Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения // Вопросы образования. 2008. № 1.
9. Зеер Эвальд Фридрихович Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3.
10. Люботинский А. А. Структурно-функциональная модель методической компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях инновационной образовательной среды // Молодой ученый. — 2014. — № 8.
11. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 3.

12. Соловова Н. В., Калмыкова О. Ю. Методическая компетентность преподавателя вуза // Международный симпозиум «Образование в интересах устойчивого развития для всех поколений — социальный договор». 10–11 февраля 2016 г. Минск: БГПУЮ, 2016.

Реализация деятельностного подхода в формировании коммуникативных навыков на уроках английского языка

Павлова Екатерина Спасова, учитель английского языка первой квалификационной категории;
Иванова Екатерина Николаевна, учитель английского языка
МБОУ г. Старый Оскол «Средняя общеобразовательная школа № 17» (Белгородская обл.)

Наша жизнь не стоит на месте — она стремительно развивается, внося свои коррективы в образовательные процессы и требует новых знаний и умений. На сегодняшний день, системно — деятельностный подход наиболее полно описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности учащихся, адекватную современным приоритетам российского образования, являясь методологической основой стандартов общего образования нового поколения.

Принцип деятельности заключается в том, что формирование личности ученика и продвижение его в развитии осуществляется в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие нового знания». Овладение учащимися универсальными учебными действиями создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний. Вместо простой передачи знаний, умений, навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, умение учиться. А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования.

Овладение учащимися умением общаться на иностранном языке является основным назначением иностранного языка как предметной области школьного обучения. Технология деятельностного метода позволяет планировать достижение результатов с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, так как каждый ученик должен выйти из школы с ощущением уверенности в собственной языковой компетентности.

На начальном этапе обучения английскому языку важно организовать по возможности, для каждого ученика ситуацию успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность. И так как до начала обучения в школе, дети заняты преимущественно игрой и смена видов деятельности происходит не естественным путем и не по воле ребенка, этот период является сложным в его жизни. Одним из методов, снижающих адаптационные издержки перехода, является учебная игра, которая может принимать различные формы. Это сюжетные и ролевые игры, игровые импровизации, игры-фантазии и т.д. [2, с. 3–4].

Итак, в обучении лексике или грамматике, в качестве основного мотивирующего приема можем использовать игру. В начале урока можно проводить любую игру с движениями в качестве физкультминутки или зарядки. Зарядка в сочетании с рифмами объединяет учащихся. Постоянное повторение рифмовок позволяет овладеть достаточным запасом слов, отработать произношение отдельных звуков и интонацию. Подобные игры, в дальнейшем, помогут снять скованность в реальном общении и на уроках английского языка. Музыкальное сопровождение оживляет процесс игры, а также помогает непроизвольно запоминанию слов и выражений. Изучение песен на английском языке помогает привить интерес к изучаемому предмету, пополняет лексический запас и помогает отследить различные грамматические явления на материале песен [3, с. 5].

Также, при изучении лексики и грамматики, обычное задание можно сделать более интересным, предложив игровой момент *Mr. Rule says...* В любом учебнике, на всем протяжении работы с УМК, есть какой-нибудь сказочный персонаж, например в учебнике «Spotlight» на протяжении со второго по четвертый класс у детей есть любимчик — шимпанзе *Chuckles*, который играет с детьми в различные игры, поет с ними песни, рассказывает стихи. Таким образом, смысл задания заключается в том, что учащиеся выполняют только те команды, которые якобы дает этот персонаж. Использование сказочного персонажа помогает младшим школьникам лучше усвоить лексический материал, и обучение приносит не слезы, а радость. В этом случае, дети запоминают даже сложный грамматический материал практически автоматически, с помощью ассоциаций. В итоге, победителем становится самый внимательный ученик, а запутавшийся — выбывает из игры.

Речь ребенка обогащается быстрее, если учитель ставит его в такие условия, когда естественная речевая деятельность проходит более интенсивно. Основным условием ускорения развития речевой деятельности является применение различных методов обучения речи, построенных на принципах лингводидактики.

Методом обучения называют действия обучающего и обучаемого, выполняемые с целью передачи знаний от одного к другому.

Метод имитации заключается в том, что и обучающий, и обучаемый говорят одно и то же, но по-разному: обуча-

ющий несколько энергичнее, чем в повседневном разговоре, артикулирует звуки своей речи и выразительно интонирует ее, а обучаемый слушает и повторяет, имитирует его речь, старается усвоить речедвижения (артикуляции и модуляции голоса) и понять смысл (соотнести данные комплексы звуков с обозначаемыми предметами, действиями и т.д.). Этот метод применяется, начиная с самой ранней возрастной ступени и на всех последующих (не только в детском саду, школе, но и при обучении взрослых).

Особенно много благоприятных ситуаций для развития речи складывается в процессе сюжетных игр — ролевых, «режиссерских», драматизации.

В младших классах при обучении устной речи довольно результативным является прием драматизации, и что немаловажно, интерес и результативность сохраняются до выпуска из школы [1, с. 6]. Первым и самым важным вопросом, который задают ученики во всех классах — это «кого мы будем играть, и хватит ли на всех ролей». Драматизация уверенно сохраняет достаточный уровень мотивации на всех ступенях обучения иностранному языку. Актуальность и результативность инсценировок позволяет использовать их во время урока и во внеклассной работе не только в начальной, но и в средней школе. Уроки с использованием элементов драматизации способствуют созданию благоприятного психологического климата в классе и помогают учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения [1, с. 7].

Учащимся, испытывающим затруднения при коммуникации, подойдет также ролевая игра, которая снимет все психологические барьеры, так как она способствует раскрепощению и активизации учащихся.

Ролевая игра обеспечивает расширение возможности индивидуализации процесса обучения иностранному языку, организованная в доброжелательной атмосфере способствует отработке языкового материала в смоделированной ситуации, решить комплекс задач по усвоению нового материала, закреплению, развития творческих способностей.

На этапе проведения игры учащиеся разыгрывают предложенную им ситуацию, выполняя определенные роли, они практикуют устную речь и речевые клише социокультурной направленности.

Коммуникативные игры являются необходимыми упражнениями при обучении иностранному языку, так как они приближают процесс активизации лексико-грамматического материала к условиям реального общения,

а также обладают высокой степенью наглядности и позволяют активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс общения.

Коммуникативная игра представляет собой учебное задание, включающее языковую, коммуникативную и деятельность задачи.

Решение языковой задачи предусматривает формирование или совершенствование речевых навыков в процессе целенаправленного использования заданного языкового материала в речевой деятельности. Коммуникативная задача заключается в обмене информацией между участниками игры в процессе совместной деятельности.

Приемы коммуникативной методики используются в коммуникативных играх, в процессе которых учащиеся решают коммуникативно-познавательные задачи средствами изучаемого иностранного языка. Поэтому главной целью коммуникативных игр является организация иноязычного общения в ходе решения поставленной коммуникативной задачи или проблемы.

Своевременным и обоснованным считается использование интерактивных методов в образовании детей. Современному учителю нужно уметь строить интересный, конструктивный диалог, в обществе высоко ценятся такие качества, как коммуникабельность, умение общаться с людьми, договариваться, находить компромиссы, работать в команде, а участие в диалоге требует умение слушать, слышать, говорить и быть понятым. Интерактивность в наши дни обрела особое значение, и доступ к сети Интернет дает возможность воспользоваться огромным количеством дополнительных материалов, которые позволяют обогатить уроки разнообразными идеями и интересными упражнениями. Итак, интернет создает уникальные возможности для изучения иностранного языка, он создает естественную языковую среду (с его помощью, с успехом можно использовать такие материалы, как художественные и документальные фильмы, мультфильмы, музыкальные клипы для проведения динамических минуток и даже рекламу) [4, с. 96].

Использование проектной технологии позволяет активизировать самостоятельную деятельность учащихся. Совместная работа группы учащихся над проектом неотделима от активного коммуникативного взаимодействия учащихся. Разнообразны и формы презентации проекта: доклад, конференция, конкурс, праздник, спектакль.

Литература:

1. Белянко Е. А. Драматизация в обучении английскому языку / Е. А. Белянко. — Ростов н/Д: Феникс, 2013. — 93, [1] с. — (Серия «Сердце отдаю детям»).
2. Комаров А. С. Игры и пьесы в обучении английскому языку / А. С. Комаров. Изд. 2-е Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 220, [2] с.
3. Красюк В. В., Красюк Н. И. Стихи и игры на английском языке / сост. Красюк В. В., Красюк Н. И. — 3-е изд. — Ростов н/Д: Феникс, 2015. — 96 с.: ил. — (English. Начальная школа)
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 2-е изд. — М.: Астрель, 2010. — 272с.

Анализ причин затруднений учащихся при сдаче экзамена по математике в формате ОГЭ

Побегуца Светлана Владимировна, учитель математики;
Попова Наталья Владимировна, учитель математики;
Ефременко Алла Владимировна, учитель математики
МБОУ СОШ № 4 г. Белгорода

Основными проблемами этапа подготовки экзамена по математике в формате ОГЭ являются:

1. сложность самой математики как науки. Математика — один из предметов, которые требуют понимания, практики и систематизированных знаний. Математика — одна из самых сложных школьных дисциплин, вызывающая трудности у многих учащихся;

2. психофизиологические возрастные особенности учащихся 9 класса. Особенность девятого класса заключается в пересечении возрастных черт — подростковых и юношеских [7].

Структура контрольно-измерительных материалов ОГЭ по математике за последние годы существенно изменилась. Начиная с 2014 года к модулю «алгебра», добавились модуль «геометрия» и модуль «реальная математика». Изменился характер проведения экзамена. Возросло количество заданий. Соответственно, значительно возрос объем повторяемого материала, включающего математику 5–6 классов, алгебру и геометрию, изменились требования к сдаче экзамена, возросли интеллектуальные и психологические нагрузки учащихся [4].

Следует отметить колоссальное умственное и психическое напряжение, ярко выраженную мотивацию, ответственность за результат и серьезность при подготовке к экзамену. Причем, это проявлялось не только у успешных девятиклассников, собирающихся продолжить образование, но и у другой группы учеников, которые к началу 9 класса окончательно потеряли всякую ориентацию в алгебре и геометрии, давно уже не понимающие, о чем говорят и чего от них требует учитель.

Причинами низких результатов тестирования при сдаче пробного ОГЭ по математике можно назвать:

- недостаточная самоподготовка обучающихся по математике дома;
- слабый контроль со стороны родителей;
- излишняя самоуверенность на экзамене;
- допущение вычислительных ошибок;
- у обучающихся слабые навыки самоконтроля.

Учитывая неудовлетворительные результаты пробного тестирования по математике, с учащимися 9-х классов провожу следующие занятия по ликвидации пробелов в знаниях:

- i. психологическая помощь выпускникам по подготовке к ОГЭ, памятка выпускнику;
- ii. работа с родителями, выступление на родительском собрании, индивидуальные беседы;
- iii. повторение основных теоретических вопросов курса математики (5–9 классы);

- iv. практические занятия по материалу повторения;
- v. решение заданий ОГЭ (работа в парах, группах, индивидуальные консультации).

Учитывая ошибки, допущенные на пробном экзамене, разработан индивидуальный план занятий с учащимися класса по отдельным темам [1].

В своей работе применяю следующие принципы подготовки к экзамену:

Первый принцип — тематический.

Разумно выстраиваю подготовку, соблюдая правило — от простых типовых заданий до заданий второй части. Если они не умеют, показываю ученикам, как это делается на практике. Основные формулы и определения можно выписать на листочках и повесить над письменным столом, над кроватью, на кухне и т.д. [5].

Второй принцип — логический.

Нужно учиться использовать наличный запас знаний, применяя различные «хитрости» и «правдоподобные рассуждения» для получения ответа наиболее простым и понятным способом.

Третий принцип — тренировочный.

Готовлю различные варианты тестовых заданий по предмету (сейчас существует множество различных сборников тестовых заданий).

Четвертый принцип — индивидуальный.

Работа с каждым обучающимся по коррекции знаний, умению выстраивать свои индивидуальные ассоциации по подходам к решению, выявление собственной подготовки по предмету, способности к самопроверке дает положительный результат.

Пятый принцип — временной.

Помогаю детям распределить темы подготовки по дням.

Советую детям во время экзамена обратить внимание на следующее:

- пробежать глазами весь тест, чтобы увидеть, какого типа задания в нем содержатся, это поможет настроиться на работу;
- внимательно прочитать вопрос до конца и понять его смысл (характерная ошибка во время тестирования — не дочитать до конца, по первым словам уже предполагают ответ и торопятся его вписать);

Шестой принцип — контролирующий.

Постоянный контроль, анализ результатов, коррекция деятельности обучающихся — залог успешной сдачи ОГЭ [3].

При подготовке к экзамену необходимо отрабатывать вычислительные навыки и знание теоретического материала. С этой целью использую различные приемы:

— работа в парах (при заучивании математических формул, заучиваем первые 3–4 формулы, добавляя каждый урок еще по одной, доводим 10–12 формул на тему);

- использование опорных конспектов;
- работа с тренажерами (презентация с подробным решением задания);
- разноуровневые зачетные работы.
- тесты и др.

Предлагаю учащимся и использую сама ресурсы сети Интернет: сайт Ларина, сайт Незнайка, решу ОГЭ. Используются сборники для подготовки к экзаменам, рекомендованные ФИПИ [2].

Работа с родителями нацелена на повышение осведомленности родителей и формирование реалистичной

картины, экзамена, снижение родительской тревоги. На родительских собраниях были даны рекомендации по организации режима дня старшеклассников, поддержке и помощи детям в период до, во время и даже после экзаменов, розданы советы и рекомендации в виде листовки [6].

В заключении, хочется отметить, что экзамен не должен быть «головной болью» только учителей математики. В этом процессе важно задействовать всех педагогов и все предметные методические объединения. Независимо от того, вынесен тот или иной предмет на основной государственный экзамен или нет.

Сложно подготовить обучающихся к ОГЭ, это большой труд. Но не нужно этого бояться. Хорошо зная свой предмет, объясняя и любя его и своих учеников, обязательно сможете подготовить их к экзамену.

Литература:

1. Кульневич С. В. Не совсем обычный урок/ С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина — Воронеж: издательство «Учитель», 2009. — 176с.
2. Манвелов С. Г. Конструирование современного урока математики. — М.: Просвещение, 2008 г., 175 с.
3. Миронов Г. В. Приемы активизации учебной деятельности школьников. журнал «Математика в школе». № 3—2013 г., с. 12
4. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении/ С. А. Мухина, А. А. Соловьёва-Ростов-на-Дону: «Феникс», 2008. — 384с.
5. Современное физико-математическое образование: проблемы, поиски находки. Хорошавинские чтения. — Белгород, БелГУ, 2009. — 255с.
6. Шоган В. В. Технология личностно-ориентированного урока/ Шоган В. В.-Ростов н/Д: издательство «Учитель», 2009. — 160с.
7. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в школе. [Текст]/Н. Р. Юсуфбекова. — М: Педагогика, 2011. — 213с.

Экологическое образование в интересах устойчивого развития: шаг вперед

Токарев Алексей Алексеевич, аспирант
Московский институт открытого образования

Федорова Галина Алексеевна, воспитатель
ГБОУ Школа № 2101 г. Москвы «Филевский образовательный центр», СП № 9

На сегодняшний момент вероятность экологической катастрофы имеет первостепенное значение, поэтому уделяется особое внимание экологическому образованию младших школьников. Начальная школа относится к звену в непрерывном экологическом образовании. Сейчас это занимает приоритетное место в педагогической теории и практике. Все это связывается с ухудшающейся экологической ситуацией на планете Земля.

Ускоренный рост народонаселения, недостаточность обеспечения продуктами питания, предоставление промышленности минерального сырья, проблема энергетических ресурсов и, вследствие всего этого, загрязнение окружающей среды образует угрозу сохранения жизни на планете. В конце XX века люди поняли сущ-

ность отрицательного воздействия и бездумного «хозяйствования». Одной из ведущих проблем такого рода является экологическая неграмотность населения. Нежелание и неумение прогнозировать последствия данного вмешательства в окружающую среду. На основании этого международные организации, такие как ЮНЕСКО и ЮНЕП, высказываются о необходимости серьезного пересмотра сроков экологического образования для всех жителей.

Современная Россия переживает процесс формирования совершенно новой модели образования. Введение Федеральных стандартов третьего поколения различного уровня образования подтверждает это. И здесь огромную роль играет сам педагог, в том числе начального образования. И здесь экологическое образование

в ее устойчивом развитии должно дать возможность формировать развивающее образование, которое будет направлено на комплексное развитие личности учащихся младшего школьного возраста на основе эколого-ориентированных нравственных ценностей. В результате российские ученые разработали концепцию экологического образования, цель которой состоит в том, чтобы создать условия для развития и самореализации субъектов образовательного процесса, определение экологически грамотного поведения на основании быстро меняющейся социоприродной среды в пределах экологической емкости естественных экосистем. В данной программе предусмотрены задачи, такие как формирование метапредметных и предметных знаний, главных образовательных компетентностей, УУД. Это реализуется через концепции устойчивого развития и понимания законов экологии; увеличение психологической готовности к действиям, носящим безопасный характер в условиях природно-социальных рисков; развитие и личностный рост учащихся, родителей, учителей в области социально-значимой деятельности. Все вышеперечисленное должно быть направлено на повышение состояния природы и улучшения качества жизни.

Актуальность проблемы заключается в том, что в последнее время все больше уделяется внимание по формированию знаний об экологии у младших школьников в ее устойчивом развитии на основании обострения проблем, носящих планетарный характер.

Таким образом, непрерывность образования является ведущим фактором развития образовательного пространства. Поэтому столь важна преемственность образования дошкольного, начальной школы и среднего звена. В свете этого авторы педагоги Н. Н. Моисеев, И. Д. Зверев, В. М. Минаева, Б. Г. Йогансен считают, что глобальные проблемы такую как, экологическую, победят не защитники окружающей среды, а экологическое образование. Это объясняется тем, что дети младшего школьного возраста очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, легко откликаются на тревоги и радости, искренне сочувствуют и сопереживают. В этом возрасте идет активный процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, эмоций, развитие способностей и интересов. Возрастные особенности младших школьников способствуют формированию основ экологической культуры, что и является целью экологического образования [1].

Л. П. Симонова считает, что абсолютно необходимо вести регулярные уроки этические об экологии. Она выделяет четыре аспекта содержания: научно-познавательный,

ценностный, нормативный, практически — деятельностный. Первый направлен развитие интереса младшего школьника к тем проблемам, которые относятся к окружающей среде. Тем самым, как она подчеркивает, формируется целостное представление о научной картине мира. Раскрываются свойства предметов, их многообразие, определяются связи между ними. В этом возрасте детям безумно интересно узнавать об окружающей среде. Это дает возможность положительно формировать отношений детей к своему собственному дому — природно-социальному окружению. Другой аспект, как ценностный, определяется многогранностью изучаемых объектов и человека, и природы. Как утверждает автор, данный аспект является ведущим в экологическом образовании. Гуманистическое восприятие мира развивается через ценностное состояние личности.

К нормативному аспекту относится само содержания экологического образования, т.е. правила (запреты и предписания) поведения человека, как он ведет себя в социальном и природном окружении. Показателем культуры человека является следование общепринятым нормам морали в общественных отношениях, с природными факторами, к своему собственному здоровью. В России, надо отметить, особо уделяется внимание формированию экологической культуры, причем с раннего возраста. В дальнейшем это положительно влияет на формирование полноценной личности в процессе социализации. В начальной школе этот фактор продолжается и является важным компонентом развития [2].

К четвертому аспекту относится практически-деятельностный. Это очень важный компонент, т.к. является результатом формирующихся отношений, условием развивающегося сознания и чувств. В тоже время в деятельности формируются и закладываются сами отношения человека с природой. Следует отметить, что организация практической деятельности в младшем школьном возрасте имеет свои особенности: детей надо учить, что и как делать [3].

Вслед за Л. П. Симоновой авторы М. В. Аргунова, З. А. Шахмарданов, Г. А. Ягодин, Т. А. Плюснина указали важность развития экологического образования [4,5]. Для этого сформирована научно-методическая основа, состоящая из требований ФГОС, связанная с достижением учащимися личностных, метапредметных, предметных результатов; эколого-гуманистического подхода, основанного на интеграции личностно-ориентированного, компетентностного и системно-деятельностного подходов и эколого-ориентированных ценностях; принципе интеграции и метапредметности при отборе учебного содержания.

Литература:

1. Васильева Т. В. Подготовка педагогов-экологов в условиях модернизации социокультурного типа: проблемы, подходы. Проблемы развития методики обучения биологии и экологии в условиях социокультурной модернизации образования. // Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Вып. 12. СПб, 2013. С. 83–87.

2. Кульневич С. В., Лакоценина Т. П. Воспитательная работа в начальной школе: Практическое пособие для учителей начальных классов, студентов средних и высших педагогических учебных заведений / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина — Воронеж, 2014. — 168 с.
3. Симонова Л. П. Экологическое образование в начальной школе: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л. П. — Симонова — М., 2011. — 160 с.
4. Шахмарданов З. А. Экологическое образование — фактор устойчивого развития общества // Астраханский вестник экологического образования. — Астрахань. — 2014. — № 2. — С. 112–114.
5. Ягодин Г. А., Аргунова М. В., Плюснина Т. А. Системность в отборе содержания общего экологического образования // Наука и школа. — М. — 2014. — С. 31–39.

Развитие интереса учащихся к предмету на основе применения информационных технологий

Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Губарева Елена Геннадьевна, учитель начальных классов;
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов;
Мальцева Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В числе приоритетных задач, стоящих перед современной системой образования, особую значимость приобрела задача развития критического и творческого мышления ученика, приобщение его к информационным потокам общества, к его достижениям, умение самостоятельно конструировать собственные знания. Возникла новая проблема: подготовить человека, умеющего усваивать информацию в виде новых знаний. Поэтому сегодня в обучении математике делаем акцент на собственную деятельность ребенка по поиску, осознанию и переработке новых знаний.

Система работы по развитию у учащихся представления о ведущей роли математики в умственном развитии человека предусматривает соблюдение последовательности следующих этапов деятельности:

- Изучение учебных возможностей учащихся.
- Использование нового содержания образования, организованного на основе дифференцированного подхода и межпредметных связей.
- Использование разнообразных средств обучения.
- Включение учащихся в активные формы обучения.
- Создание атмосферы сотрудничества, способствующей свободе самовыражения, творчеству.

Человек по своей природе больше доверяет глазам, и более 80% информации воспринимается и запоминается им через зрительный анализатор. Дидактические достоинства уроков с использованием информационных технологий — создание эффекта присутствия («Я это видел!»), у учащихся появляется интерес, желание узнать и увидеть больше.

Учителя нашей школы владеют основами работы в операционной системе Windows, основами подготовки методических материалов в программе Windows Word, умеют составлять презентации с использованием программы Microsoft Power Point, знаем общие принципы работы

с электронными таблицами Microsoft Excel, владеем основами навигации в сети Internet, умеем пользоваться информационными ресурсами сети Internet в профессиональных целях и ее обучающими возможностями. Используем информационные технологии в подготовке дидактических материалов, а также применяем электронные учебные пособия в обучении, электронные учебники. Для развития успешных учеников во время урока школьники могут самостоятельно работать по таким учебникам; в частности в качестве самоконтроля. Весь процесс можно разбить на три этапа.

Первый этап — лекция, главная цель которой вызвать интерес к изучаемому материалу. Для оптимизации образовательного процесса объяснение нового материала проводим с использованием компьютерной презентации как источника учебной информации и наглядного пособия. Ребята оказывают помощь на этом этапе, им часто поручается выстроить презентацию с использованием программы Microsoft Power Point.

Второй этап — самостоятельная работа в различных ее формах. Применяем обучающие программы в качестве тренажера и при коррекции знаний отдельных учеников. Эта работа хороша тем, что ученик самостоятельно при помощи компьютера повторяет практически весь материал по теме. Предъявляемые учебные задачи отличаются по степени трудности, учащимся дается возможность запросить определенную форму помощи, предусмотреть изложение учебного материала с иллюстрациями, графиками, примерами. В ходе решения задач ученик может убедиться в правильности своего решения или узнать о допущенной им ошибке визуальным путем, получив соответствующую «картинку» на экране.

Третий этап — итоговый диагностический контроль знаний, умений и навыков учащихся. При организации

контроля знаний, умений и навыков учащихся используем тестирование с помощью компьютера. Тестовый контроль удобен и прост для оценивания в современной системе обработке информации. Используются разнообразные тренажёры устного счёта, программа «Ассистент», предназначенная для контроля знаний, программа «Диамант», ориентированная на использование заготовок с математической символикой, графиками, формулами, рисунками.

В начале урока, используя мультимедийный проектор, очень удобно проводить устный счет, также во время устной работы с классом (например, разгадывание кроссвордов). При объяснении нового материала в своей работе, для оптимизации образовательного процесса, используется компьютерную презентацию, как источник учебной информации и наглядного пособия. Визуальное представление определений, формул, теорем и их доказательств, качественных чертежей к геометрическим задачам, предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы для осознанного овладения научными фактами обеспечивает эффективное усвоение учащимися новых знаний и умений. Также использую раздаточный материал, на основе которого ученики выполняют работу за компьютером (в электронной таблице выполняют построение графиков тригонометрических функций).

Особенно перспективно использование компьютера при изучении курса геометрии, где большую пользу оказывают графические возможности компьютера. И это не только визуализация излагаемого материала, но и развитие визуального мышления. Первая цель состоит

в том, чтобы ученик смотрел на предъявляемые ему зрительные образы. Этой цели достичь легко. Вторая цель заключается в том, чтобы ученик смотрел и видел то, что заложено в этих образах. Например, на уроке геометрии, при изучении темы «Движение», используем компьютер. Это позволяет продемонстрировать преобразования пространства или плоскости в динамике, что способствует не только лучшему усвоению материала, но и обеспечивает оптимальное включение и адаптацию нового материала в имеющиеся у учащихся знания. В задачниках-тренажерах содержится система упражнений по всем главам курса, которая дополняет и расширяет объем учебника.

Впервые используя возможности информационных технологий, обратили внимание, что интерес учащихся к урокам математики возрос непредсказуемо. Заметно улучшилась успеваемость, даже те ученики, которые раньше были пассивны на уроках, начали активно участвовать в процессе обучения. Проведение уроков с использованием информационных технологий — это мощный стимул в обучении. Посредством таких уроков активизируются психические процессы учащихся: восприятие, внимание, память, мышление; гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса. Таким образом, формируя последовательное «живое созерцание» учебной математической информации, я не только использую природные свойства зрительного аппарата, но и формирую способность трансформировать визуальное мышление в продуктивное мышление.

Литература:

1. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 2007.
2. Мухин М.И. Гуманизм педагогики В.А. Сухомлинского. — М., 2004.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 2000.

The educational possibilities of retelling in the development of students' communicative competence

Циленко Ирина Павловна, преподаватель

Костанайский государственный университет имени Ахмета Байтурсынова (Казахстан)

Retelling is one of the most frequently used methods in teaching a foreign language. Among many techniques, replacing outdated and ineffective, it continues to hold an important position in teaching foreign speech. If you ask the question to the students and their parents, what is it impossible to do in the process of learning a foreign language without, the answer is clear — without retelling. However, using retelling in the process of foreign language teaching, teachers ask a number of questions.

Firstly, it is necessary to define the term «retelling». Then, you need figure out what learning algorithms of language and speech skills is appropriate to include into retelling. It is important to know at what stages of the formation of language and speech skills to organize the activity of narration. Finally, how to teach retelling, and in what forms to operate on retelling.

As you know, the practical purpose of learning a foreign language is mastery of students' 'communicative compe-

tence. At the organization of foreign language training activities, as a rule, the following sequence diagram of the functioning of voice mechanisms is used: reception — production.

Under the «reception» refers to the perception and awareness of the meaning information coming from the outside in the form of audio or text graphic. The text is a model of foreign language works and thus serves as a model of the use of specific linguistic and speech material. «Production» involves the construction of independent language works, discourse with language and speech means of received text.

It is obvious that in the process of formation of skills of speaking the perception of the text will be not automatically, without additional effort, to promote self-construction of discourse. Need intermediate, which will be the training language, speech and informative media text for further use in discourse.

Retelling has many functions. First, of all, it's development and improvement of language (phonetic, lexical, grammatical) skills through the outlet in the reproductive speech; development and improvement of skills in the use of equivalent substitutions. Also retelling helps to develop skills of constructing a discourse that constitutes the skills of monologue speech, namely, skills, meaningful compositional organization of the speech work, building up its chronology and causality using the corresponding connectors, etc. Finally, control the extent of formation of all of the above skills. The most important is that you can learn how to build your speech through retelling, focusing on the source text, as it is obviously correct and normative. In general, a regular, methodically competently organized activity of retelling contributes to the realization of educational aims of foreign language teaching related to the improvement of the mechanisms of memory and thinking.

Many teachers see the final result of the formation of skills and speaking abilities in retelling. But it is not so. If we consider the process of formation of language (phonetic, lexical, grammatical) skills, it is advisable to use retelling on the speech sub-step training language material after its introduction and training on the pre-speech and quasi-speech sub-steps. In this case, the retelling is a verbal exercise. After the retelling the stage of application of active language material must follow in similar but new situations. When you use the text as a means of teaching speaking, retelling it serves as an intermediate reproductive stage before going into productive speech.

To adapt to the format of the retelling, it is necessary, first, to learn the respective language design. Consider the activities of the teachers in the preparatory stage.

It is assumed that before proceeding to the organization of retelling, the teacher held all the necessary arrangements for the «processing» of the source text (in the case of reading or listening). This means that by the time of the retelling, students already possess the content of the text and primary cemented unfamiliar language items in it.

Retelling can be prepared both in the class and at home. It is better to start learning the retelling in the classroom under

the guidance of a teacher. At the lesson, a teacher must not devote much time to this type of work, as a summary of the text is just one aspect of the lesson. It is necessary to enable all students to practice retelling.

It is advisable to use the following algorithms in learning of retelling:

- 1) retelling the questions, view the teacher actual issues in chronological order;
- 2) retelling on the proposed lexical schemas (separate keywords or phrases);
- 3) retelling of the comics, reading the signatures of the proposed teacher/textbook series pictures (comic book) showing the sequence of actions, then the retelling of the same pictures, but without signatures;
- 4) retelling of the story in the picture: listening to the text in the presence of visual supports in the form of the plot of the picture;
- 5) retelling according to the plan, the submission of the master plan of the source text on the basis of the formulation of the main ideas of each paragraph with the subsequent reproduction of the original text in expanded form;
- 6) retelling-disclaimer: the retelling presented by the teacher wrong statements;
- 7) retelling — explanation: the retelling on the proposed teacher problematic questions like «Why/What do you think...?»;
- 8) retelling — background: playback of segments of the text that is chronologically prior to the event, marked by the teacher on the card;
- 9) retelling — the restoration of the chronology of events: a summary of the text provided by the teacher short story milestones in broken chronology;
- 10) reverse retelling: retelling of the text in reverse chronological order on the basis of the above supports or without them.

If the retelling is planned as homework, students work independently in accordance with the familiar algorithms:

- 1) firstly, read a paragraph yourself and then aloud without delay and discuss its content without a graphical support;
- 2) prepare a series of sketches that reflect the main events of the text (the text must be short with a distinct story) in straight or reverse chronology;
- 3) create a «skeleton» of the text on terms of the text or actual and/or problematic issues in straight or reverse chronology;
- 4) write lexical-semantic support text as key words or small phrases in direct or reverse chronological order.

Preparing the retelling at home, it is advisable to combine algorithms 2) and 4), as well as algorithms 3) and 4), although all algorithms can be used independently.

Preparation of retelling involves the text-to-speech in various forms. Pronouncing the text at home, the student determines its own difficulties (difficult places) and tries to overcome them, or designing is another option, or looking at the source code. A student needs reconstruct

the source text with the help of self-prepared supports and speak it aloud several times. In this case, the learner gradually learns how to formulate a sentence. This will allow to get rid of a rigid binding to the grammatical design of the source text.

Based on the presented techniques is the principle departure from the rote learning paraphrases of the text, where all efforts are student focused only on extraction from non-segmented memory «verbal array» instead of having to use a variety of thinking processes, allowing you to consciously give the necessary information from the text. Because the text learned by heart is not conducive to the formation of skills of reproductive and productive monologue speech.

All the above methods of organizing retelling are effective at the lesson, when students work in pairs. If the supports are offered by the teacher, all students reconstruct the original text in pairs, help and correct each other when it's necessary. If the supports are prepared by students at home, it is advisable to exchange them in pairs, increasing the motivation of activity. The teacher moves from one pair to another, monitoring. Organizing work in this way, the teacher provides students with the opportunity to train in the reproductive speech, in contrast to the traditional monitoring of individual student's response focused on the correction of his mistakes.

Here are a few examples of organization of activity of retelling with the help of different supports.

The Best Judge.

References:

1. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Fourth Edition. — Pearson Education Limited, 2007.
2. Scrivener Jim. Learning Teaching/ The Essential Guide to English Language Teaching/ Third Edition. — Macmillan Publishers Limited, 2011.
3. Kuklina I. P., Humorous Stories about Famous People Well-Known in History. Guide for the development of oral communication skills. — «Caro», 2000.
4. Gez N. I., Lyakhovitsky M. V., Mirolybov A. A., Folomkina S. K., Shatilov S. F. Methods of teaching foreign languages in high school. — M.: Higher school, 1982.
5. Theoretical foundations of methods of teaching foreign languages in the secondary school/ edited by A. D. Klimenko. — M.: Pedagogy, 1981.

Robert Burns loved common people and wrote about them. One day when he was walking near the docks, he heard a cry for help. He ran towards the water. Just then a sailor jumped off a boat that stood near the dock, began to swim towards the man who was calling for help, and saved him.

The man who was saved was a rich merchant. When he came to, he thanked the brave sailor and gave him a shilling.

By this time a lot of people were standing round them. They called the sailor a hero and protested loudly when the rich man gave him only a shilling.

Burns stopped them and said, «Let him alone. The gentleman is, of course, the best judge of what his life is worth».

Retelling on lexical-semantic supports.

Robert Burns/common people/walking/ docks/cry for help/ran towards/ jumped off/began to swim/calling for help/saved/rich merchant/came to/

brave sailor/shilling/standing round/ hero/protested/said/best judge/worth

Retelling — disclaimer.

Robert Burns never wrote about common people.

One day walking in the park, he heard laughter.

Then a tourist jumped off a bridge.

The saved man was poor and had only one shilling.

A few people were passing by.

They didn't like the sailor and they were satisfied with the saved man.

Burns was the best judge.

Retelling on different supports.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность проблемы организации научно-исследовательской работы студентов в учреждениях СПО технического профиля

Головки Римма Анатольевна, преподаватель
Краснодарский колледж электронного приборостроения

Сформировавшиеся на сегодня социальные и экономические условия развития России предъявляют достаточно высокие требования к подготовке специалистов. Если обратиться к положениям «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», то в части, отражающей решения по формированию компетенций инновационной деятельности, в ряде основных задач инновационного развития предусматривается создание условий для формирования у будущих специалистов, как граждан российской федерации, таких компетенций, как:

- способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде;
- владение иностранными языками, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению.

Так же в Стратегии четко сформулированы идеи о переходе на современные методы и технологии в учебном процессе, ориентированные на непрерывное развитие и совершенствование в дальнейшем творческого мышления, навыков, мотивации, выявления и постановки проблем, получения нового знания, необходимого для решения этих задач, работы с информацией, заключаемые в ее поиске и обработке, самостоятельной работе, совместной деятельности в команде, иных компетенций инновационной деятельности [3].

В Федеральном «Законе об образовании» говорится о направленности среднего профессионального образования (далее СПО) на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека. Так же речь идет о целевой установке на решение задач по подготовке квалифицированных рабочих, служащих и специ-

алистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования [1].

Важно выделить, что внедряемые Федеральные Государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС) СПО четвертого поколения, выдвигают обновленные требования к выпускнику учреждений СПО, который должен обладать следующими общими компетенциями:

- выбирать способы решения задач профессиональной деятельности, применительно к различным контекстам;
- осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности;
- планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие;
- работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами;
- осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке с учетом особенностей социального и культурного контекста;
- использовать информационные технологии в профессиональной деятельности;
- пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языке [2].

Поэтому на смену образованию, ориентированному на высокий уровень общих знаний, должно прийти образование, направленное на творческое развитие личности каждого обучаемого, способного самостоятельно в дальнейшем развиваться, обучаться, быстро осваивать новые технологии, иметь хорошую основу для инновационной деятельности, владеть коммуникативными навыками.

Одним из направлений совершенствования образовательного процесса в данном контексте по-прежнему является научно-исследовательская деятельность обучающихся. Но вместе с тем, как отмечает Черняева Л. А., в условиях системы среднего профессионального обра-

зования выявляются противоречия между необходимостью в организации исследовательской деятельности и невысокой степенью готовности студентов к осуществлению этой деятельности по причине недостаточно сформированной исследовательской компетенции. Уровень образованности выпускников учреждений среднего профессионального образования должен отражать их способности творчески решать «...профессиональные задачи, прогнозировать свое личностно-профессиональное развитие», в том числе, и при переходе на следующую ступень образования [7, с. 3]. Петренко Е. А. в рамках анализа компетентностного подхода в стандартах высшего и среднего профессионального образования, ссылаясь на материалы исследований Нахматуллиной А. Р. и Иртугановой Э. А., отмечает «...такой феномен компетентностного подхода, как преобладание компетенций: так, компетенции, сформированные в программе СПО, становятся базой для поступления в вуз и дальнейшего обучения». Как подчеркивает Петренко Е. А., «формируемые ФГОС СПО компетенции являются базой и основой для дальнейшего развития в рамках ФГОС ВПО» [5, с. 195].

Рассуждая о проблеме актуальности НИРС и ее роли, немаловажно уточнить, что одним из показателей уровня научно-технического развития государства является показатель уровня научно-исследовательской активности. Например, сведения, подготовленные на основе базы данных научной статистики Thomson Reuters, Национального научного фонда США и международных научных организаций, полученные на основе анализа научно-исследовательских публикаций, охватывающих такие области, как, техника и технологии, математика, химия, физика, биология, медицина, психология, социология, науки о Земле, астрономия и космос, машиностроение, сельскохозяйственные науки, опубликованные в специальном отчете Национального научного фонда США под названием «Science and Engineering Indicators» и представленные в России в материалах интернет-издания информационно-аналитического агентства «Центр гуманитарных технологий» показывают, что по состоянию на 2011 год из почти 827 705 статей, в США опубликовано примерно 212 394, в Китае — 89 894, Японии — 47 105, а в России около 14 151 [8]. По данным в отечественном статистическом сборнике «Индикаторы науки:2016» на 2014 год удельный вес стран в общемировом количестве публикаций в научных журналах, охватывающих материалы по естественным, техническим, общественным, гуманитарным наукам и искусству, индексируемых в Web of Science, показывает, что на долю США приходится 24,91 (наибольший показатель), Китай — 17,55, Германия 5,48, а Россия — 2,05. Для изданий по техническим, медицинским и гуманитарным наукам, индексируемых в SCOPUS

характерна следующая статистика: на первом месте располагаются США (показатель удельного веса 21,84), на втором — Китай (19,15), на третьем — Великобритания (6,19), а на долю России приходится показатель равный 2,17, что определяет 15 позицию в общемировом масштабе [4, с. 283–284].

Вместе с тем, рейтинговые показатели стран мира по уровню образования, отражающие величины индекса уровня образования, как одного из ключевых показателей социального развития, рассчитываемого как индекс грамотности взрослого населения и индекс совокупной доли учащихся, получающих образование, по состоянию на 2014 год, демонстрируют, что наибольшую величину принимает показатель индекса для Австралии (0,932), далее следуют Дания (0,924), Новая Зеландия (0,917), на восьмом месте оказались США (0,889), Латвия и Россия на 31 и 32 позициях, при индексе 0,806, Китай на 112 месте с индексом 0,614 [9].

Представленные статистические данные говорят о том, что в мировом масштабе показатели социального развития в аспекте предоставляемого уровня образования в России достаточно высоки, но научно-исследовательская активность пока в разы ниже тех стран, которые на данный период являются лидерами в области научно-исследовательской деятельности по указанным направлениям, одним из которых, как видно, является и техническое.

Бесспорно, вопросы организации научно-исследовательской деятельности студентов не являются принципиально новыми. Так, например, если обратиться к трудам Т. И. Ерофеева, В. И. Загвязинского, И. И. Ильева, А. В. Коржуева, И. А. Зимней, М. Г. Ярошевского, В. В. Краевского, А. М. Новикова, В. А. Сланина, и др., то исследовательская деятельность студентов рассматривается данными авторами как средство развития личности. В своих трудах В. П. Кваша, Д. Б. Богоявленская, Н. Е. Варламова, и др. обсуждают проблему формирования исследовательских умений. Но в сложившихся условиях, учитывая современные требования, предъявляемые к выпускнику организаций профессионального образования в России, с учетом степени развитости современных информационно-коммуникационных технологий, достижений в областях или отраслях, в рамках которых могут проводиться исследования обучающимися и их профессиональная деятельность в дальнейшем, с учетом специфики индивидуально-психологических особенностей нового поколения студентов, несомненно, задачи, связанные с проблемами эффективной организации научно-исследовательской работы студентов среднего профессионального образования, как одной из ступеней профессионального образования, по-прежнему остаются актуальными, требуют нового видения в их решении.

Литература:

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017): федер. закон. — М.: Зим. — 2012, 2016.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 9 декабря 2016 г. № 1547).
3. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. — М., 2010.
4. Индикаторы науки:2016: статистический сборник/ сост. Н. В. Городникова [и др.]. — М.: НИУ ВШЭ, 2016. — 304 с.
5. Петренко Е. А. Анализ компетентного подхода в стандартах высшего и среднего профессионального образования [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. — С. 193–196.
6. Таспаева М. Г. Роль проектной деятельности студентов колледжа в системе профессиональной подготовки. // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). 2015. С. 2612–2615.
7. Черняева Л. А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореф. ... дис. ... канд. пед. наук.
8. Рейтинг стран мира по уровню научно-исследовательской активности [Электронный ресурс]: Центр гуманитарных технологий. Интернет-издание — М.: gtmarket.ru, 2006–2016. — Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/scientific-and-technical-activity/info>. — 30.10.2016.
9. Рейтинг стран мира по уровню образования [Электронный ресурс]: Центр гуманитарных технологий. Интернет-издание — М.: gtmarket.ru, 2006–2016. — Режим доступа: <http://gtmarket.ru/ratings/education-index/education-index-info>. — 30.10.2016.

Поколение Z: ценностные ориентиры при выборе карьеры

Голубева Елена Андреевна, преподаватель
Нижегородский колледж малого бизнеса

В статье рассмотрены факторы, играющие наибольшую роль для современного поколения, при построении карьеры начиная с первого этапа. Иначе говоря, при выборе специальности, а также образовательного учреждения, а затем и места работы в соответствии со своими ценностными ориентациями.

Ключевые слова: выпускник, карьера, этапы карьеры, управление властью, успех, саморазвитие, продвижение по карьерной лестнице.

«Карьера» является понятием сложным и многогранным. Под карьерой понимается продвижение работника по ступенькам служебной иерархии или последовательная смена занятий, как в рамках отдельной организации, так и на протяжении жизни, а также восприятие человеком этих этапов. Таким образом, карьера имеет как объективную, так и субъективную стороны.

Цели карьеры проявляются в причине, по которой человек хотел бы иметь конкретную работу, занимать определенную ступеньку на иерархической лестнице должностей. К ним относятся:

- независимость, позволяющая делать все по-своему. В рамках организации её обеспечивают высокая должность, статус, авторитет, заслуги, с которыми все вынуждены считаться;
- профессиональный рост, который облегчает занятие ряда должностей (в том числе руководящих);
- безопасность и стабильность, гарантируемые обладанием высокими постами и близостью к руководству;
- власть, лидерство, успех, ассоциируемые с руководящей должностью, рангом, званием, статусными символами, важной и ответственной работой, привилегиями;

- возможность проявлять предприимчивость, деловую инициативу, содействовать успеху фирмы, росту прибыльности, что обеспечивает должность в высшем руководстве;

- потребность в первенстве, то есть в возможности «обойти» своих коллег;

- стиль жизни, интегрирующий интересы личности и семьи. Это обеспечивает, с одной стороны, высокооплачиваемая, с другой — дающая свободу передвижения, распоряжения своим временем и т.п. должность;

- материальное благосостояние, доставляемое должностью, связанной с высокой заработной платой или иными формами вознаграждения;

- работа в здоровых условиях, которые могут специально создаваться для лиц, занимающих высокие посты (специальное питание, комфортабельные служебные помещения и прочие).

Таким образом, карьера — это результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанный с должностным или профессиональным ростом.

Как говорилось ранее, молодой специалист строит свою карьеру, руководствуясь определенными установ-

ками, ценностными ориентациями и собственными желаниями Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно. Первый этап карьеры начинается при выборе специальности и дальнейшем обучении по этой специальности сначала в колледже, а затем и в высшем учебном заведении.

В октябре 2017 года в Нижегородском колледже малого бизнеса было проведено исследование, объектом которого явились ценностные ориентации и установки выпускников. Генеральная совокупность составляет более 800 человек. Выборка — 75 человек (выпускники колледжа, обучающиеся по специальности 43.02.11 «Гостиничный сервис», 43.02.10 «Туризм»).

Целью проводимого исследования является выявление наиболее значимых факторов, влияющих на выбор карьеры выпускниками колледжа. Проблема исследования вытекает из возможного несоответствия представлений учащихся о будущей работе и современных реалиях.

Согласно первичным данным, полученным при проведении анкетирования в 2015 году, среди выпускников ранее указанных специальностей было выявлено, что на вопрос о правильности профессионального выбора 48,5% опрошенных полагают, что осуществили его правильно. 25,8% выбрали вариант: «Скорее да, чем нет», 14,2% — «Скорее нет, чем да». Категорично «Нет» отметили 5,6%, с ответом затруднились 5,8% респондентов.

На вопрос «Каковы причины выбора Вами получаемой специальности?» выпускники, обучающиеся по специальностям «Гостиничный сервис» и «Туризм», ответили: престижная работа (25,8%); интересная работа (24,7%); перспектива успешного трудоустройства (20,4%); востребованность профессии на рынке труда (19,4%); возможность реализовать свои способности (19,4%).

Как показало исследование, проведенное в 2017 году, многие из выпускников планируют после окончания колледжа обучаться на заочном отделении в ВУЗе (30,5%).

При этом респонденты мотивируют это тем, что хотели бы совмещать учебу с работой. По мнению 28,3% опрошенных наиболее приоритетной является очная форма обучения, такое же количество респондентов ориентированы на получение образования на очно — заочной (вечерней) форме обучения. Вариант «все равно» выбрало 12,9%.

Мнения респондентов на вопрос об обучении по выбранной специальности разделились следующим образом: 45% сказали, что планируют продолжить обучение по выбранной специальности, такое же количество выпускников предпочитают, сдав внутренние экзамены обучаться по смежной специальности. 10% утверждают, что хотели бы обучаться по другой специальности.

Относительно выбора вузов, то наибольшей популярностью среди выпускников пользуются следующие: Нижегородский государственный университет имени Лобачевского, вторым в «рейтинге» является Российская

академия народного хозяйства и государственной службы Нижегородский институт управления (Волго-Вятская академия государственной службы до 2011 г.). 19% опрошенных собираются поступать в Нижегородский государственный педагогический университет. 14% выпускников собирается поступать в Нижегородский архитектурно-строительный университет. 10% составляют потенциальные студенты Государственного лингвистического университета имени Добролюбова.

60% полагает, что образование, полученное в выбранном вузе, даст возможность найти подходящее место работы. 35,2% надеются, что в данном учебном заведении будет интересно учиться. 47,1% опрошенных хотели бы приобрести профессию, которую считаете своим призванием. Надеются получить широкое образование, которое всегда пригодится 52,9%. 29,4% выбрали вариант с и столько же человек — вариант «f». 27,2% выбрали учебное заведение исходя из того, что он обладает хорошей материальной базой. 18,8% полагают, что обладаю определенными склонностями и способностями к предметам, которые преподаются в данном вузе.

На вопрос о том, что является наиболее приоритетным фактором при выборе так называемого «подходящего места работы» интервьюируемые указали продвижение по карьерной лестнице (47%). Вариант «Высокая заработная плата» выбрали 39% респондентов. А вот возможность саморазвития является решающим фактором при выборе работы лишь для 14%.

Чтобы достичь успеха в работе необходимо обладать незаурядным умом, амбициями и хитростью, как считают 32% выпускников. 37% утверждают, что необходимо предъявлять высокие требования к другим и себе, то есть быть перфекционистом. Иметь хороший круг знакомых, которые могут составить протекцию и порекомендовать его, как лучшего специалиста на вакантную должность. А 6% полагают, что подняться по служебной лестнице помогут дружеские отношения с руководством.

При вопросе о долгосрочных планах выпускники отвечали, что «видят себя» генеральными директорами какого-либо крупного предприятия (40%), менеджерами среднего звена — 33% интервьюируемых. 27% опрошенных мечтают основать собственный бизнес.

В следующем вопросе выпускникам была предоставлена возможность выбрать наиболее подходящее, по их мнению, выражение, наиболее четко отображающее для них понятие «управлять»: оказывать влияние на других или же контролировать и координировать работу других сотрудников. 64% считают, что в основе управления лежит потенциальная или реальная возможность оказывать влияние на других, то есть обладать властью. Управлять, значит быть хорошим администратором, так считают 36% респондентов.

Однако занятие руководящей должности для молодых специалистов является результатом собственных усилий (69%), но не удачным стечением обстоятельств (15%) или благодаря помощи других (16%).

Таким образом, можно утверждать, что наибольшее значение для выпускников имеют такие факторы как престижность будущей профессии, возможность повышения по карьерной лестнице. Но при этом добиваться успехов,

преодолевая сложности, которые могут возникнуть в ходе работы. «Быть требовательным к себе и другим, занять вершину управленческой лестницы» — таков девиз поколений Z.

Роль активных методов обучения в формировании положительной мотивации к изучению информатики

Фетисова Елена Васильевна, преподаватель
Калужский колледж народного хозяйства и природообустройства

Подготовка квалифицированных специалистов является актуальной проблемой современного профессионального образования. Основным результатом обучения становится освоение обобщенных способов действий (компетенций) и достижение новых уровней развития личности обучающихся (компетентностей).

Компьютер стал неотъемлемой частью нашего быта и воспринимается обучающимися как средство развлечения. Самостоятельное освоение игровых программ, умение выполнять некоторые технологические операции создают у многих обучающихся иллюзию, что они все знают и им нечему учиться на уроке. Преподаватель должен создать условия для того, чтобы обучающиеся могли взять на себя ответственность за свое обучение, сформировать потребность в самостоятельном личном и профессиональном развитии

Для реализации данных задач необходимо использование различных форм и методов работы, способствующих формированию положительной мотивации изучения информатики.

Проблема поиска эффективных технологий обучения всегда была и остается актуальной и в настоящее время. К ним можно отнести активные методы обучения.

Родоначальниками метода принято считать таких прославленных педагогов, как А. Дистерверг, Г. Гегель, Ж. Руссо, Д. Дьюи, Я. Коменский, И. Песталоцци. К изучению активных методов обучения обращались Анисимов В. В., Вербицкий П. П., Ситаров В. А., Хуторской А. В., Д. Н. Кавтадзе и др.

По мнению Г. П. Щедровицкого активные методы обучения и воспитания те, которые позволяют «учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями» за счет сознательного «воспитания способностей учащегося» и сознательного «формирования у них необходимых деятельности». [3, с.170]

Таким образом, под активными методами обучения имеются в виду совокупность педагогических действий и приёмов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности. [4, с. 120]

Отличительными особенностями активных методов обучения являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;

- интерактивный характер (от англ. interaction — взаимодействие), т.е. постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучаемых и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. [2, с. 5]

Активные методы обучения делятся на неимитационные (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод, самостоятельная работа с обучающей программой, самостоятельная работа с книгой) и имитационные. Особенностью имитационных методов является их деление на игровые и неигровые. Имитационные неигровые методы: анализ конкретных производственных ситуаций; решение ситуационных производственных задач; упражнения-действия по инструкции (лабораторные и практические работы по инструкции). Имитационные игровые методы: разыгрывание ролей (элементы деловой игры); деловая игра.

В своей педагогической деятельности использую различные приемы активных и методов обучения. Это такие приемы, как урок — проблемная лекция, урок — практическое занятие, урок — игра, метод проектов и др.

В нашем колледже на 1 курсе учатся выпускники 9 классов, отличающиеся разным уровнем подготовки по информатике. Одним из важных факторов, влияющих на эффективность обучения, является учет психофизических особенностей конкретной возрастной группы обучаемых, их возрастных и индивидуальных различий. В этом

возрасте для обучающегося важно понимание сущности и смысла производимых действий. Те формы работы на уроке, где эти тенденции присутствуют, оказываются для учащегося этого возраста не только наиболее привлекательными, но и самыми продуктивными. Наоборот, те формы, которые ограничивают его деятельности механическим повторением и заучиванием не связанных между собой понятий и алгоритмов, встречают его активное внутреннее сопротивление и в итоге оказываются малопродуктивными.

Например, на начальном этапе знакомства с возможностями электронных таблиц, используется демонстрация и практические упражнения. Обучение ведется в приложении OpenOffice Calc. Поскольку обучающиеся знакомы с интерфейсом программы Ms Excel, то используется методический приём по выделению знакомых команд в среде электронной таблицы OpenOffice Calc. Данный приём нацеливает учащихся на исследовательские методы работы и вырабатывает самостоятельный поисковый стиль работы. Начинается обучение с небольших упражнений, позволяющих освоить некоторые приёмы работы, целью которых является именно освоение электронной таблицы как инструмента для дальнейшего использования при решении практических задач.

Так как в группах собраны обучающиеся с разным уровнем подготовленности, разными способностями, использую задания с нарастающей степенью сложности. Достоинством данного подхода является то, что простейшие задачи доступны для решения всеми обучающимися, что позволяет более слабым из них преодолевать «комплексы неполноценности», а тем, кто быстро решил простые задачи подниматься на более сложный уровень. При этом для решения наиболее сложных задач обучающимся приходится прибегать к системе встроенной подсказки изучаемой программы, самостоятельно добывая недостающие знания. О правильности такого подхода к обучению говорил еще в XIX веке немецкий педагог А. Дистервег: «Сведения науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий...». [1]

Применение современных компьютерных технологий повышает интерес обучающихся к предмету. Для проведения такого урока необходимо мультимедийное оборудование и интерактивная доска, компьютеры с выходом в Интернет. Изложение нового материала осуществляется с помощью презентации.

Для закрепления и проверки знаний целесообразно использовать компьютерное тестирование. Тестовый контроль выполняет три основные взаимосвязанные функции:

- диагностическую — выявляет уровень знаний, умений, навыков;
- обучающую — мотивирует обучающихся в активизации по усвоению учебного материала;
- воспитательную — организует и направляет деятельность обучающихся, помогает выявить и устранить

пробелы в знаниях, способствует формированию стремления развить свои способности.

Компьютерное тестирование ставит всех обучающихся в равные условия, как в процессе контроля, так и в процессе оценки, при этом практически исключается субъективизм преподавателя.

В работе со студентами также применяю метод проблемного обучения, который позволяет преобразовывать теоретические знания в профессиональный опыт и создаёт условия для саморазвития личности, что, в конечном счёте, формирует общие и профессиональные компетенции выпускников колледжа, обеспечивающие их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

На 2 курсе преподавания предмета и изучения темы «Электронные таблицы» несколько расширяются как содержательная, так и практическая компоненты темы.

В требованиях ФГОС по информатике четко прописаны знания и умения, касающиеся данной темы: «В результате изучения обязательной части учебного цикла обучающиеся должны уметь применять электронные таблицы для решения профессиональных задач и *знать* технологию сбора и обработки материалов с применением электронных таблиц».

На этом уровне обучения целесообразнее решать задачи мини-проектного формата из разных областей профессиональной деятельности. Например, на уроке по теме «Применение табличного процессора в делопроизводстве» студентам предлагается помочь классным руководителям и секретарю учебной части автоматизировать процесс подготовки ведомости успеваемости, выдачи справок, ведения базы данных студентов колледжа. Работа над такими мини-проектами создает устойчивую положительную мотивацию к самостоятельному решению прикладных задач, способствует развитию творческого подхода и формированию умений поиска и выбора оптимального их решения, способствует саморазвитию личности

Считаю, что межпредметные связи стимулируют лучшее усвоение материала по разным дисциплинам. Метод «Решение ситуационных профессиональных задач» применяю на старших курсах, где важно показать междисциплинарные связи информационных технологий с общепрофессиональными и специальными дисциплинами. Например, тема «Финансовые функции электронных таблиц», дает возможность студентам специальности «Земельно-имущественные отношения» решать экономические задачи по дисциплине «Теория оценки», с применением информационных технологий. Задания, основанные на применения знаний из разных дисциплин, способствуют развитию мышления, влияют на повышение качества знаний, формируют умение использовать учебную литературу, анализировать, сопоставлять факты из различных областей знаний

Организация и проведение различных конкурсов, олимпиад, также является хорошим инструментом для мотивации обучающихся. Обучающиеся нашего колледжа ежегодно участвуют в олимпиадах (внутри колледжа и ре-

гиональной), областном конкурсе на знание СПС «Консультант Плюс», научно-практических конференциях, дистанционных олимпиадах и конкурсах. С каждым годом растет число студентов, которые самостоятельно осваивают различные курсы по информационным технологиям в национальном открытом университете «Интуит».

Таким образом, применение активных методов обучения дает положительный результат при изучении информа-

тики. Опора на мотивационную сферу позволяет удерживать внимание к данному предмету, развивая не только интеллектуальные, но и личностные качества обучающихся.

Но независимо от применяемых методов обучения главная задача преподавателя создать на уроке атмосферу сотрудничества, психологического комфорта. Необходимо оценивать и поощрять пусть даже минимальные успехи каждого обучающегося.

Литература:

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956
2. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. — метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010—59 с.
3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие / С. Д. Смирнов. — М., 2001.
4. Сабойдалова М. А. Использование активных и интерактивных методов обучения на уроках «Информатики и ИКТ» [Текст] // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. — С. 120—124.

Формирование информационно-технической компетенции у студентов в системе среднего профессионального образования

Хентонен Анна Ганнадьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Ермолов Илья Андреевич, преподаватель
Краснодарский колледж электронного приборостроения

В статье представлены основные аспекты и особенности формирования информационно-технической компетенции у студентов в системе среднего профессионального образования. Определены критерии и показатели сформированности данной компетенции у обучающихся.

Ключевые слова: информационно-техническая компетенция, студент, система среднего профессионального образования

В современных социально-экономических условиях система профессионального образования претерпевает значительные изменения, которые связаны с разработкой и внедрением новых образовательных стандартов. Среднее профессиональное образование (СПО) становится более привлекательным для молодежи, так как наиболее полно отвечает потребностям рынка труда и профессиональным интересам личности, оптимизируется система управления, объемы и профили подготовки. Высоквалифицированные специалисты среднего звена занимают сейчас наибольшую часть в кадровой структуре различных отраслей экономики в стране. В связи с этим обновление структуры и содержания образовательного процесса направлено на формирование у студентов СПО ключевых компетенций.

Актуализация проблемы формирования ключевых компетенций у будущих специалистов среднего профессионального образования связана с многообразием видов

профилей обучения, а также отсутствием единой общепризнанной классификации. Анализ психолого-педагогических исследований (И. А. Зимняя, Д. А. Леонтьев, Н. Д. Никандров, А. В. Хуторской и др.) показал, что в ряду ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся, является информационно-техническая. Именно она определяет успешность профессиональной деятельности выпускника СПО в современном информационном обществе, позволяет ориентироваться в информационных источниках, адекватно оценивать качество, уместность и ценность информации, свободно использовать информационно-технические умения и навыки в будущей трудовой процессе.

Информационно-техническая компетенция у обучающихся формируется на разных этапах его обучения [2]: в системе общего образования (Н. Н. Доброва, А. В. Козырева, А. В. Краузе, Т. Н. Лебедева, А. Ю. Петухов, С. А. Сладков, А. Н. Худякова); в системе профессионального образования

(Г.Г. Брусницина, Т.В. Добудько, С.А. Зайцева, Г.А. Кручинина, М.В. Кручинин, В.В. Кюршунова, И.В. Ряхинова, А.А. Узденова); в системе дополнительного образования и переподготовки (А.М. Оробинский, О.Б. Зайцева, Н.В. Кисель, М.М. Пшукова, О.Г. Смолянинова); образование в старшем возрасте (О.И. Кочурова).

При этом особую значимость в формировании информационно-технической компетенции у обучающихся занимает профессиональное образование, которое включает овладение студентами опыта собственной деятельности и принятия решения, готовность к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Информационно-техническая компетенция формируется у студентов в системе среднего профессионального образования через технологии накопления и осмысления информации, обработки технических умений и навыков на практике.

В психолого-педагогических исследованиях информационно-техническую компетенцию выпускников СПО часто связывают с понятиями «компьютерная грамотность», «информационная компетентность», «компьютерная компетентность». Она многоаспектна и представляет собой готовность студента решать профессиональные задачи средствами информационных технологий. Информационно-техническая компетенция предполагает не только умение обучающихся работать с компьютерной техникой, программным обеспечением, сетевыми и коммуникационными технологиями, но и способность к самообразованию, развитию определенных личностных качеств, клипового и аналитического мышления.

Формирование информационно-технической компетенции студентов СПО имеет следующие особенности:

- практикоориентированность системы профессионального образования направленно не только на овладение обучающимися знаний, умений и навыков, но и накопление опыта практической деятельности, целью которой является достижение профессионально и социально значимых ключевых компетенций. Мотивация студентов к изучению теоретического материала осуществляется в процессе решения практических профессиональных задач. Соответственно ключевыми дидактическими единицами являются: знания — умения — навыки — опыт деятельности;

- применение системно-деятельностного подхода в образовательном процессе, в основе которого лежит активизация самостоятельной деятельности студента и осуществляется переход от информационного репродуктивного знания к знанию действия. Сущность подхода проявляется в том, что формирование компетенции у обучающегося происходит в процессе его собственной деятельности, направленной на поиск и открытие новых знаний;

- интегративным показателем качества подготовки студентов является способность решать информационно-технические задачи с учетом специфики их профессиональной деятельности;

Таким образом, основными критериями сформированности информационно-технической компетенции у выпускников СПО являются:

- когнитивный, включающий знание основных способов поиска, обработки и хранения информации; знание информационных программ, их возможности и сложности в работе;

- мотивационный, определяющий потребности и цели профессионального обучения личности, стремление и способность к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Именно этот критерий определяет направленность студента в образовании и развитие у него способности достигать успехов в профессиональной деятельности;

- ценностно-ориентировочный, включающий личную и социальную значимость информации для студента, умение его применять информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности;

- практико-технический, определяющий овладение обучающимися практическими способами, умениями и опытом применения средств информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности;

- личностно-творческий, включающий развитие таких личностных качеств как: коммуникабельность, дисциплинированность, работоспособность, организованность, самостоятельность, настойчивость, инициативность, креативность. Творческий аспект профессиональной деятельности определяется уровнем развития клипового и аналитического мышления, способности решать нестандартные задачи и предлагать неординарные решения [3].

Информационно-техническая компетенция студентов СПО имеет интегративный характер и включает в себя:

1. Знания об объектах изучения, средствах и способах деятельности, обеспечивающих использование информационно-технических знаний в профессиональной деятельности. Когнитивные навыки проявляются в способности обучающегося извлекать, интерпретировать и перерабатывать информацию в процессе собственной деятельности. Переход знаний о способах практической деятельности в умение, навык и соответствующую компетенцию осуществляется в процессе приобретения студентами опыта практической реализации этих действий в профессиональной деятельности.

Таким образом, можно выделить следующие информационно-технические знания выпускников СПО: аппаратных и сетевых программных средств и технологий; модели и алгоритмы решения функциональных и вычислительных задач; принципов работы локальных и глобальных вычислительных сетей; принципов функционирования и работы программных продуктов и программного обеспечения; методов, способов и приемов разработки и отладки программы; методов регулирования, контроля и защиты информации; в области технических, конструкторских и эксплуатационных характеристик технических средств; достижений науки и техники, передового отечественного и зарубежного опыта в области приборостроения, машиностроения.

2. Практический опыт использования известных средств и способов профессиональной деятельности, ре-

ализуемых в умениях и навыках, соответствующих им компетенции. Информационно-техническими умениями и навыками студентов СПО являются: умение собирать, осмысливать, обрабатывать, хранить и передавать разнообразную информацию; умение работать с проектной и технической документацией; способность внедрять в производство инновационные технологии; умение вести техническую документацию; умение контролировать качество выполненных работ; умение использовать локальные и глобальные вычислительные сети; умение регулировать, контролировать и использовать средства защиты информации.

3. Опыт творческой деятельности определяется новизной, креативностью и неординарностью в принятии профессиональных решений по выбору и применению профессионально-ориентированных информационных технологий.

4. Опыт эмоционально-ценностного отношения студента к информационно-технической деятельности определяется способностью его использовать полученные знания в практической деятельности. При этом содержание эмоционального опыта, как указывает И. Я. Лернер, состоит не только в эмоциональных реакциях на определенные, социально и личностно значимые объекты, но и в обобщенной, сформировавшейся на этой основе способности переживать те или иные эмоции безотносительно к конкретным объектам, рефлексии и возможности восстанавливать в сознании пережитые эмоции, наличии представлений о них и их возможной силе, способности вызывать в себе эти эмоции и адекватно откликаться на

эмоции других людей [1, с.25]. Этот опыт тесно взаимосвязан с системой социальных потребностей личности. Потребности, в свою очередь, обнаруживаются в мотивах [3].

Таким образом, информационно-техническая компетенция студента СПО представлена следующими аспектами: коммуникативный (способность работать в команде, эффективно выстраивать систему общения с коллегами, руководством, клиентами); мотивационный (мотивы и интересы овладения информацией и средствами информационно-коммуникационных технологий; осознание необходимости эффективной работы с информацией и готовность к ней); когнитивный (знание целей информационной профессиональной деятельности, способов получения, обработки и хранения информации); технологический (умение, навык, опыт применения средств информационных технологий в профессиональной деятельности); нормативно-этический (взаимодействие человека с информационной средой); рефлексивный (умение мысленного — предваряющего или ретроспективного анализа своей и чужой деятельности).

Системное, целостное представление об информационно-технической компетенции, выделение существенных черт и аспектов, обоснование критериев и показателей является теоретической предпосылкой для исследования тенденций и условий её формирования [3]. Это позволяет более целенаправленно и эффективно организовать информационно-техническую подготовку студентов в системе среднего профессионального образования и значительно ускоряет процесс их овладения современными информационно-техническими средствами.

Литература:

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
2. Семаева С. Л. Формирование информационной компетенции у студентов технических специальностей в учреждениях среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7029> (дата обращения: 06.11.2017).
3. Семенова Е. А. Формирование информационно-технологической компетентности у студентов технических специальностей вуза // Молодой ученый. № 15(95). № 15. С. 606—610.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Typical mistakes in mastering English pronunciation by Russian students

Ayrapetyan Anzhelika Georgievna, assistant professor;
Arustamyan Diana Vladimirovna, assistant professor
Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

Transformation in the XX — XXI centuries. English a means of international communication caused its wide-spread. However, the study of it as an additional or second foreign language often leads to a reduction in requirements for the correct phonetic speech. In this regard, the language high schools revealed the need to work on improving auditory of pronunciation and intonation skills of students learning English as a second foreign language.

Experience shows that the majority of universities in the speech of many Russian students there are persistent deviations from the rules of pronunciation. Often they are caused by fossilization and difficult to correct. Therefore, this phenomenon requires to study careful and develop techniques that would contribute not only to the formation of the phonetic competence of the Russian-speaking students learning English as a second foreign language, but also reduce the appearance of fossilization, particularly given the importance of the phonetic competence in the English language intercultural communication.

The object of the study are mistakes in mastering English pronunciation by Russian students.

The subject of research is the method of correction of phonetic skills of Russian-speaking students learning English as a second foreign language.

Bodies of speech arranged in all nations equally. However, each language has its own characteristics in the sound system, its own ways of pronunciation of sounds and phrases. Each language is characterized by a certain way of speech organs and has the features of intonation offers.

Exercises for the formation and maintenance of pronunciation skills can be divided into two major groups: specific and non-specific.

Special exercises directly aimed at practicing sounds, setting the correct logical stress, practicing melodies and intonation. Among them are two types of exercises: phonetic-articulatory and phonetic-intonation.

Phonetics, articulation exercises are divided into exercises with sound insulated, with the sound of the word and sound in a sentence, each of which includes an exercise in perception and reproduction. The purpose of these exercises — the development of phonemic hearing and articulation to create a new base of students.

Examples of such exercises include the following:

a) exercise general type, developing voice hearing:

- The perceived divide words into syllables and sounds;
- To hear the words from the isolated sounds listened to make the whole word...

b) exercise in distinguishing:

- Listen to a couple of words and put a «+» if the word in the same pair, and the sign «-» if the words are different;
- Listen and say a couple of words, in which pairs of words rhyme in which not.

Phonetic-intonation exercises aimed at developing pronunciation skills in the conditional speech phonetically directed exercises. This type of exercise includes works, poems and songs in English.

Exercises in listening and playback image of unity, but the hearing should play ahead. [20, p.45]

Non-special exercises are performed;

- 1) the formation of lexical skills, particularly when dealing with functional — semantic tables;
- 2) the formation of grammatical skills at working grammatical speech samples;
- 3) during the record at the hearing with a single presentation, a student not only hears exemplary pronunciation, but he later read micro text;
- 4) learning the technique of reading, a process which is closely connected with the pronunciation, or learning to read properly when you can give read the same statement with different intonation (doubt, confidence...);
- 5) at memorizing the poem and playback. [20, p. 15]

Controlling the level of formation of pronunciation skills carried out in the performance of students in the listening exercise and advance unprepared speaking and reading aloud.

When assessing the correctness of the phonetic aspect of speech of pupils should distinguish phonetic (distort the sound quality, but does not violate the meaning of communication permitted in the speech of students while respecting the principle of approximation) and phonological errors (distort the content of the statements and thus make it unintelligible to the interlocutor, it is an error which should be considered when assessing pupils' speech). The most common errors should be fixed in order to offer a

number of additional jobs to the sounds and intonation patterns.

An important role in the teaching of English plays visibility. You must use a different handout for familiarization, training students in it and to monitor its assimilation: cards on which are written the letter; signs transcription. [20, p. 11]

The basis of the process of training exercises make communication between students, which not only increase the interest in the subject, but also contribute to a stronger absorption of the material being studied, and are a necessary psychological relief.

After each task the students' attention is drawn to the mistakes that were made by them in its implementation, and encouraged those who fulfilled the task correctly.

One of the most effective methods is to use reading poems and works on virtually lectures in English.

Therefore, in addition to the lecture material to begin with phonetic charge, which includes poems, English songs, snatches of film viewing and reading works.

You can also choose the verses that meets any new students unfamiliar word or lexical items that need to be repeated and well fixed in the memory of students.

At the workshops the work is entered not so much on phonetics much over the content. Considerable attention is paid at the same time an artistic visual language means and style of poetic work. [13, p. 11]

Work on the poem includes the following main stages:

- 1) Preparation of students to the primary listening to the poem in order to remove language difficulties (on the blackboard to write new words)
- 2) The initial audition of the poem;
- 3) Independent reading of his students;
- 4) Check the contents of understanding, discussion and analysis of listened figurative means of language;
- 5) The expressive reading of poems by students;
- 6) Transfer of its students into Russian;
- 7) Familiarity with the existing translations of the poem;

References:

1. Меркулов. Е. Английский для студентов высших учебных заведений. Введение в фонетике. / Е. Меркулов — СПб: Союз, в 2011 году.
2. Рогов Г., Методика преподавания английского языка на ранней стадии. / Г. Рогов — М., 2010. стр. 145.
3. Колыхалов О., К. Махмурян. Учитесь говорить по-английски: фонетический семинар. / О. Колыхалов, К. Махмурян. — М: Владос, 2003, стр. 200.
4. Jones L. Functions of English. / L. Jones — Cambridge Univ. Press, 2010, p. 170.
5. Вишневская, Е. М Практическая фонетика английского языка. М: Московский государственный педагогический институт, 2012. — с. 100.
6. Васильев В. Преподавание английского произношения. / В. Васильев. — М., 2012, стр. 205.
7. Шевченко Т. Теоретическая фонетика английского языка. / Т. Шевченко — М., 2009.

8) Selection of proverbs that express the main theme of the poem;

9) Home creative task: to prepare their own, as far as possible verse translation.

When working on a poem important task is to improve the skills of correct pronunciation and fluency. Very often, the students build vocabulary is accompanied by negligence in the articulation of English sounds.

Students do not like to repeat isolated sounds and words. But at all levels of language learning students with a passion repeated sounds, if they offer for this little rhyme or tongue twisters. [13, p.14]

Create real situation in class; introduce an element of play in the process of mastering the sound side of speech speaking another language to help proverbs. In addition, proverbs lie firmly in memory. Their storage is facilitated by different harmonies, rhymes, rhythms.

Proverbs can be used for introduction of a new phonetic phenomenon during exercise to consolidate the new phonetic material and its recurrence during phonetic charges. [13, p.41]

View video in English has a much larger learning effect, since, in addition to the speech, the image gives us additional information. We see how the muscle articulating speakers, as well as seeing some action associated with replicas. This greatly helps to understand foreign speech. For example, watching a movie in the original language has a triple positive effect. [20, p.15] Communication with English people — the most effective way to develop conversational skills. Only through dialogue can gain confidence and fluency.

Additionally, a conversation with a foreigner is complicated by the psychological factor, which must necessarily be taken into account in live communication. [19, p.11]

The prospect of this study is to further develop the problem of incorrect pronunciation of the English language, the implementation of the results of the course work in the theory and methodology of teaching foreign languages.

Организация деятельности курсантов военных вузов по выполнению самостоятельной работы по иностранному языку

Бурлакова Ольга Павловна, старший преподаватель
Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с самостоятельной подготовкой курсантов военных вузов по иностранному языку и условиями ее управления, развитием навыков и умений у курсантов по выполнению самостоятельной работы, а также приемами и методами для эффективного выполнения домашнего задания курсантами военных вузов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, трудности, задания, выполнение, усвоение, контроль.

The article reveals actual issues relating to the cadets' foreign language self-study at military universities and its control, effective development of the cadets' self-study skills and techniques.

Keywords: homework, difficulties, tasks, performance, assimilation, control

Самостоятельная работа учащихся представляет индивидуальную или коллективную учебную деятельность, осуществляемую без непосредственного руководства преподавателя [1, с.253]. Самостоятельная работа по иностранному языку предполагает умение курсантов работать со словарем и учебным пособием, с газетной статьёй, читать и понимать прочитанное, слушать и понимать иностранную речь, осуществлять навыки двустороннего перевода в рамках заданной программы, употребляя усвоенные грамматические конструкции. Невозможно овладеть всеми этими навыками сразу, поэтому задачей преподавателя является организация самостоятельной работы курсантов таким образом, чтобы они постепенно преодолевали появляющиеся трудности, проявляя упорство в выполнении заданий на самостоятельную работу.

В педагогической литературе самостоятельность обучающихся, как один из ведущих принципов обучения, рассматривается с конца XVIII века. Вопрос о развитии и самостоятельности и активности обучающихся является центральным в педагогической системе К.Д. Ушинского, который обосновал пути и средства организации самостоятельной работы, учащихся на уроке с учетом возрастных периодов обучения.

На сегодняшний день роль самостоятельной подготовки курсантов возрастает в связи с изменением целей обучения, а также в связи с компьютеризацией обучения. В высших военных вузах на самоподготовку отводится до 70% учебного времени.

Самостоятельную работу курсантов можно отнести к числу познавательных задач в коммуникативных целях. И. Я. Лернер определяет термин «познавательная задача» как задачу, содержащую проблему, «в основе которой лежит противоречие между известным и искомым». Отмечается, что познавательная задача непременно должна решаться самостоятельно, «учитель решает ее на одном материале, а они (курсанты в данном случае) на другом, применительно к новой ситуации» [2, с.42]. Учитывая языковой и речевой опыт, а также языковые возможности курсантов учебные задания можно классифицировать на

познавательные задачи для осмысления значения языковых единиц, а также применение языковых знаний и навыков в речевых ситуациях.

Чтение и анализ газетных статей и текстов по тематике составляют большую часть самостоятельной работы курсантов. Данные задания можно отнести к коммуникативно-познавательным заданиям:

1. Задания по извлечению информации. Они могут включать выявление смысловых вех читаемого, например, нахождение смысловых слов, словосочетаний; выделение основных и второстепенных фактов, установление их взаимосвязи. В этих заданиях «сливаются анализ материала, сравнение его отдельных частей, синтез, выделение его существенных признаков, абстрагирование, конкретизация и обобщение» [3, с.93].

2. Задания, направленные на смысловую переработку информации, например, составление краткого содержания текста или газетной статьи, так называемое саммари (от англ. summary-краткое изложение чего-либо объёмного) или реферирование. Выполнение такой работы требует выделение существенных фактов, поиска адекватных средств для наиболее сжатого и логичного изложения текста и представляет собой хороший способ обучения, который «вырабатывает активный поисковый характер восприятия речи, формирует установку на смысловой анализ содержания» [4, с.40].

Активной мыслительной деятельности требуют задания, благодаря которым курсанты выражают свое отношение к прочитанному (эссе), высказывают мнения, привлекая данные из текста и знания, полученные в процессе овладения другими учебными дисциплинами. Например, прочтения текста «Four generations of warfare», курсантам предлагается обсудить следующий вопрос: Известно, что все три поколения войны приводили к военной культуре порядка, подчинения, централизованной и децентрализованной системе подчинения. К чему приведет 4 поколение войны, где война называется ассиметричной в силу совершения террористических актов боевиками и их неспособностью сделать прямой вызов регулярным войскам? Вы-

ражение мнения по поводу прочитанного может также мобилизовать мыслительную деятельность курсантов, исходя из знаний по другим предметам.

Другой вид заданий можно назвать познавательного-коммуникативным. К этой группе относятся задания на обобщение и систематизацию языковых явлений. Исследования показывают, что «ни практическое владение языком, ни тем более образовательный эффект не могут быть достигнуты вне овладения учащимися наряду с практическими теоретическими знаниями» [5, с. 96–97]. Следовательно, если теоретические знания составляют систему, подчеркивается, что путь к их формированию лежит через систематизацию изученного языкового материала [6, с.96–97].

В методической литературе подчеркивается целесообразность включения в учебно-познавательную деятельность обучаемых специальных «систематизирующих обобщений» [7, с.15]. Цель таких обобщений — «построение целого» из усвоенных первоначально в одном определенном значении языковых фактов. Систематизация мыслится на усвоение логических взаимосвязанных фактов языка, на осмысление грамматических явлений в рамках и применительно к коммуникативной задаче. Задания, направленные на систематизацию и обобщение изученных грамматических явлений, важны для развития практических навыков и умений. Это могут быть задания, направленные на обобщение многофункциональности неличных форм глагола; выявление особенностей временных форм в сравнении с русским языком. Например, в качестве задания на самоподготовку курсантам предлагается найти в тексте предложения с инфинитивом и определить его функцию в предложении. Затем курсанты составляют таблицу, на основе которой формулируют правило-обобщение. Другой вид задания может быть направлен на самостоятельное изучение грамматических конструкций. В продолжение задания можно привести пример по той же теме, связанной с инфинитивом. В задании курсанты должны увидеть грамматическое явление в незнакомом тексте в новой функции и новом значении. Например, на занятии курсантам встречается предложение с грамматической конструкцией: *I want the cadet to answer the question*, которое переводится придаточным предложением: Я хочу, чтобы курсант ответил на вопрос. Выполняя задание самостоятельно, курсанты должны найти предложения с новой конструкцией и указать глаголы, от которых она зависит. Можно предложить курсантам произвести группировку глаголов, после которых употребляется данная грамматическая конструкция, по общности их значения. Результаты проверяются в аудитории. Преподаватель подводит курсантов к осознанию обобщённого значения этих глаголов. Затем курсантам предлагается составить таблицу на данную конструкцию с инфинитивом, которая служит продолжением той общей таблицы функцией инфинитива. После составления таблицы курсанты поясняют какую разницу они усматривают между признаками инфинитива в составе сложного дополнения и признаками инфинитива,

выступающего в других функциях. Курсанты отмечают, что инфинитив в составе сложного дополнения зависит от лексического состава предложения. Таким образом делается шаг к осознанию курсантами связи лексики и грамматики.

Выполняя задание, курсанты должны представлять его цель. Осознанная цель достигается человеком активнее, быстрее. Само целеполагание является важным принципом оптимизации учебной деятельности (Ю.К. Бабанский). Можно предположить, что структура учебного задания должна включать требование того, что необходимо сделать: информационный компонент (указание на объект действия); операционный компонент (указание на состав и последовательность действий); мотивационный компонент (например, указание на сферу и ситуацию применения). Что касается операционного компонента учебных заданий, то в обучении иностранному языку указание на состав и последовательность действий относится, на наш взгляд, к стереотипным заданиям, например, выбор слов для заполнения пропусков в предложении. Что касается мотивационного компонента заданий на самоподготовку, то его может составлять само задание и включение в ситуацию возможного применения, например: придумайте рассказ, используя данную группу слов. К нестабильным компонентам структуры учебного задания можно отнести также указание на подготовку «рабочих записей», например, «Составьте список ключевых слов из текста так, чтобы он отражал основу содержания» [8, с. 46,51]. Поскольку всякая конкретизация задачи, ее сужение связаны с увеличением объёма мыслительной работы, т.е. с повышением умственной активности» [9, с. 46,51], инструкции заданий могут быть конкретизированы указанием серии коммуникативных задач: сообщить, обратить внимание, разъяснить, обосновать, убедить.

При систематической организации самостоятельной работы должен действовать принцип постепенного убывания опор, так чтобы курсанты могли проявлять большую степень самостоятельности. За основу можно взять систему программированных домашних заданий, предназначенных для развития устной монологической речи курсантов с опорой на текст. Изложение ведется на материале отрывка текста «Вооруженные силы США», одной из устных тем курсантов второго курса военных учебных заведений.

Курсантам предлагается прочитать текст и понять его содержание. Если в тексте имеются незнакомые слова, следует посмотреть их значение в словаре.

The US Armed Forces.

A civilian Secretary of Defense, who is appointed by the President of the United States, heads the Department of Defense. Under the Secretary of Defense, there are three military departments: The Department of the Army, the Department of the Air Force, and the Department of the Navy. Civilians also head each of these military departments up the Secretary of the Army, the Secretary of the Air Force, and

the Secretary of the Navy. The President also appoints these «service secretaries».

Курсантам предлагается закрыть отрывок текста листом бумаги и в следующем задании вместо знака + вставить подходящие по смыслу слова.

The Department of Defense is headed by +. He is appointed by +. Under +, there are three military departments: The Department of the Army, the Department of the Air Force, and the Department of the Navy. Each of these military departments is also headed up +: the Secretary of the Army, the Secretary of the Air Force, and the Secretary of the Navy. These + are also appointed by the President.

Постепенно знаков + становится все больше, что заставляет курсантов выполнять задание по памяти все меньше обращаясь к изначальному тексту.

The + is headed by +. He is appointed by +. Under +, there are three military departments: +, +, +. Each of these military departments is also headed up +: +, +, +. These + are also appointed by the President.

Следующее задание предусматривает составление предложений о Вооруженных силах США с помощью предложенных ключевых слов. Проработав весь текст таким образом, далее курсантам предлагается заполнить таблицу по содержанию всего текста.

Armed Service Вид вооруженных сил	Is responsible for Ответственен за	Is commanded by Возглавляется	Missions Задачи

Итоговым заданием возможно выполнение устного сообщения о вооруженных силах США, где таблица выступает в качестве плана, обращающего внимание на ключевые моменты текста.

Как видно из приведенного задания, повышение уровня самостоятельности, все меньшее использование внешних опор выполнения действий осуществляются параллельно с повышением творческого уровня их деятельности, все большего отхода от заданного образца.

Известно, что при организации самостоятельной работы курсантов, преподаватели встречают ряд объективных трудностей. Важнейшей из них оказывается проблема управления. Это связано с тем, что большая часть упражнений не содержит в достаточной мере опор выполнения и ориентированы в основном не на само- и взаимоконтроль, а на внешний контроль со стороны преподавателя. Следующие примеры упражнений широко используются преподавателями иностранного языка: подражание образцу, тренировочные упражнения, нахождение русских и английских слов и словосочетаний, упорядоченное размещение вопросов по тексту согласно содержанию текста, составление вопросов по теме, выражение согласия или несогласия, проверка языковой догадки слов по словарю и т.д.

Для того чтобы самостоятельная работа курсантов имела положительную динамику, необходим ряд условий для ее управления: четкое понимание цели в работе. Для этого курсантам в начале каждого семестра сообщается объём знаний и материала, который им предстоит овладеть за семестр, год. Также актуальным является сообщение курсантам плана каждого занятия.

1. Понимание и усвоение учебного материала, в частности грамматических конструкций. Механическое зазубривание не дает эффективного владения иностранным языком.

2. Задания, заданные курсантам на самостоятельную подготовку должны быть посильными. Слишком трудные

задания могут повлиять на мотивацию к изучению английского языка и препятствовать качественному выполнению заданий. В то же время слишком простые и легкие задания не потребуют от курсантов должного внимания и умственного напряжения.

3. Последовательность действий в работе над учебным материалом. Преподаватель должен убедиться в усвоении предыдущего материала, начиная изучение новой темы.

4. Эффективное использование методов и приемов для самостоятельной работы в подготовке курсантов к занятию по английскому языку.

Задание, заданное на самостоятельную подготовку не должно быть «случайным». Оно должно быть логическим продолжением работы в аудитории и должно быть направлено на полное закрепление и усвоение материала темы. Большой объём заданий на самостоятельную подготовку не предусматривает качественное их выполнение и зачастую приводит к поверхностному усвоению знаний.

Как считает А.А. Миролюбов, эффективное выполнение самостоятельной работы во многом зависит от того, как преподаватель контролирует ее выполнение на следующем занятии. Индивидуальный или фронтальный опрос слов и выражений по теме дают возможность преподавателю выяснить насколько качественно курсанты выполнили домашнее задание или не выполнили его вообще. Отсутствие постоянного контроля снижает учебную дисциплину курсантов, дает им возможность уклоняться от постоянного выполнения самостоятельной работы и нередко приводит к разочарованию и чувству неудовлетворённости, что влечет за собой потерю мотивации к изучению иностранного языка.

В свою очередь, каждый курсант должен знать, что языку невозможно научить, ему можно лишь научиться. Педагог только открывает дверь, студент должен войти в нее сам (китайская поговорка). Выполнение следующих рекомендаций будут актуальны:

1. Постоянное выполнение заданий, заданных на самостоятельную подготовку.

2. Регулярное погружение в языковую среду (прослушивание песен на английском языке, просмотр фильмов, дополнительное чтение газетных статей с учетом их подборки по пройденному материалу).

3. Регулярное повторение пройденных грамматических конструкций, так как в изучении иностранного языка последующая тема плавно вытекает из предыдущей.

Таким образом, необходимо отметить, что при организации самостоятельной работы курсантов следует учитывать количество времени, отведенное им на самоподготовку (учитывая наличие нарядов, строевой подготовки) и определить количество времени, необходимое на качественное выполнение домашнего задания; определить посильность заданий для каждого курсанта, т.е. индивидуализировать их самостоятельную работу; убедиться в применении курсантами методов и приемов, необходимыми для выполнения домашних заданий.

Литература:

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь - М., 2002. — 528 с.
2. Лернер И. Я. О познавательных задачах в обучении гуманитарным наукам // Народное образование. — 1966. — № 3.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М., 1982. — 235 с.
4. Вайсбурд М. Л. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами // Иностр. языки в школе. — 1975. — № 5.
5. Цетлин В. С. Неудачность школьников и ее предупреждение. — М., 1977. — 243 с.
6. Цетлин В. С. Неудачность школьников и ее предупреждение. — М., 1977. — 243 с.
7. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1976. — 137 с.
8. Лапидус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. — М., 1970. — 127 с. (Издательство: Высшая школа)
9. Лапидус Б. А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи. — М., 1970. — 127 с. (Издательство: Высшая школа)

Правоотношения в системе образования

Валиуллина Чулпан Фаиловна, кандидат педагогических наук, доцент

Набережночелнинский филиал Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова

В последние годы особый интерес исследователей вызывает проблема правового регулирования сфер деятельности, объединяющих многообразные по своей природе отношения. К ним, бесспорно, относится и образование, в рамках которого возникают и функционируют разные общественные отношения, регулируемые нормами фактически всех отраслей законодательства.

Повышению значимости этого вопроса в системе образования сегодня способствуют протекающие во многих странах, в том числе и в России, процессы общего реформирования национальных систем образования, направленные на представление изучения людьми новых социальных и профессиональных навыков, мобильности, развития культуры социального поведения в обстоятельствах открытости сообщества, его стремительной информатизации. Существенным фактором изменений является развитие международных интеграционных действий, формирование мирового образовательного пространства. Значительное влияние на модернизацию российской системы образования оказывают также обновление механизмов государственного управления и межбюджетных

отношений в стране, реализация в отрасли национального проекта. Осуществляемые в рамках процессов модернизации, преобразования способствуют появлению в образовательном пространстве новых «действующих лиц», ведут к значительному усложнению и повышению разнообразия социальных связей, изменению соотношения публичных и частных интересов в сфере образования. В связи с этим актуальной является задача установления правовых средств, обеспечивающих превращение образования в движущую силу и ресурс социально-экономического развития, значительный механизм формирования инновационной возможности общества и экономики при одновременном сохранении юридических гарантий свободы и равного доступа к образованию, наиболее полного удовлетворения образовательных потребностей личности.

Политика правового регулирования образовательных и иных отношений сферы образования в современном мире должна быть строго выверенной и построенной с учетом возрастания роли образования как важного фактора формирования человеческого потенциала в условиях постиндустриального этапа развития общества и про-

цессов глобализации в обществе, обеспечения конкурентоспособности России, развития экономической, социально-политической, культурной и духовной сфер жизни общества, повышения качества жизни граждан, обеспечения реализации и защиты их прав и законных интересов.

С начала 2000-х гг. неоднократно предпринимались действия по внесению изменений в законодательство в системе образования: за этот период было выдвинуто более 200 законодательных инициатив, принято свыше 50 федеральных законов. Позитивным результатом этих попыток стало уменьшение количества декларативных норм, более точное разграничение полномочий органов государственной власти и местного самоуправления в данной сфере, совершенствование правовых механизмов контроля качества образования. Совместно с этим постоянный процесс внесения не всегда согласованных между собой поправок привел к непостоянству норм федерального законодательства, возникновению правовых коллизий, несоответствию системы подзаконных и локальных актов образовательных учреждений законодательным положениям, что создает существенные трудности в ходе правоприменения, способствует снижению эффективности механизма правового регулирования.

Это определяет актуальность исследования проблемы выбора форм и главных направлений совершенствования законодательства в области образования, по сути определения новой модели его развития, обеспечивающей создание стройной и эффективной системы правового регулирования образовательных и смежных с ними отношений. Однако создание такой системы предполагает не только значительное обновление законодательных норм, но и пересмотр подходов к механизму правового регулирования отношений в этой сфере в целом.

Исследование правовых статусов лиц, участвующих в образовательных правоотношениях, доказало, что в сфере образования действуют разные общественные отношения, возникновение которых обусловлено объективными потребностями и интересами субъектов права. Главную их группу составляют правоотношения, устанавливаемые между субъектами права в сфере образования. Во-первых, к ним относятся отношения, возникающие между лицами, участвующими в образовательном правоотношении: как между носителями права на образование и образовательными учреждениями (организациями), так и между участниками на каждой из сторон. К этой группе примыкают также правовые связи между образовательными учреждениями (организациями) и государственными органами исполнительной власти или местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования, иными органами и организациями, входящими в систему образования. Их дополняют отношения, возникающие между участниками образовательных правоотношений и иными, внешними по отношению к сфере образования субъектами права. В комплексе они составляют сложную систему взаимосвязанных и в большинстве

случаев взаимообусловленных правоотношений, объединенную общими целями.

Основная роль в этой совокупности принадлежит образовательным правоотношениям, посредством которых в системе образования реализуется ее основная задача — создание условий и обеспечение реализации права на образование. Эти отношения являются более распространенными и массовыми в сфере образования. Они представляют собой самостоятельный вид отношений, упорядоченных правом, и имеют особенный состав и содержание, отражающие характерные черты образовательной деятельности. В силу разнообразия объектов в системе образования и образовательных потребностей лиц, а в соответствии с этим, и условий образовательного процесса на практике существует значительное количество их видов, каждый из которых имеет черты, характерные для любого образовательного правоотношения. Образовательные правоотношения являются устойчивой правовой формой; изменение или дополнение тех, или иных условий не меняет их характера и не превращает в правоотношение другого вида. Наиболее классический в этом отношении — пример с формой финансирования образования.

Как известно, большая часть обучающихся в государственных и муниципальных образовательных учреждениях получает образование бесплатно, то есть за счет бюджета соответствующего уровня. Совместно с этим, реализуя свое право на поступление в образовательное учреждение, обучающиеся, а также родители обучающихся могут выбрать получение образования на возмездной основе. Для этого потребуются дополнительно урегулировать финансовую сторону образовательного правоотношения. В силу отсутствия единой формы договора об образовании в настоящее время такое правоотношение регулируется договором об оказании платных образовательных услуг, имеющим гражданско-правовой характер. Это ведет к конфликтам, так как не соответствует природе и содержанию отношений, возникающих в связи с реализацией права на образование. Наличие такого договора не отменяет непосредственно образовательного правоотношения, сущностные особенности которого не зависят от такого фактора, как форма финансирования образовательного процесса. Реализация права на образование в форме обучения на бюджетной основе не означает вступления правообладателя в административно-правовое отношение, так же как и получение образования на возмездной основе (т.е. оплата обучающимся, его родителями, законными представителями или третьими лицами услуг правообязанной стороны по организации образовательного процесса) не превращает образовательное правоотношение в гражданско-правовое. В этом случае заключение гражданско-правового договора определяет лишь дополнительные условия получения образования — оплату обучения управомоченной стороной. Само правоотношение не утрачивает общих черт, свойственных любому образовательному правоотношению. Социально-правовая целесообразность, устойчивость, повторяемость обра-

звательных правоотношений подтверждают их самостоятельный характер и значение важнейшего элемента механизма правового регулирования отношений в сфере образования.

К образовательным непосредственно примыкают, по сути являются смежными с ними, иные правоотношения, в которые вступают обучающиеся, их родители, образовательные учреждения и педагогические работники. Как правило, вступление их в эти правоотношения диктуется обстоятельствами объективного характера, связанными с необходимостью установления или достижения цели образовательного правоотношения.

Таким примером могут служить трудовые правоотношения, в которые вступает гражданин для реализации своего права на получение высшего профессионального образования в очно-заочной или заочной форме. Вступление в такое правоотношение следует рассматривать в контексте конституционного права на труд (ч. 1 ст. 37 Конституции РФ); регулируется оно нормами трудового права, но участие в нем служит необходимым условием установления соответствующего вида образовательного правоотношения. В свою очередь, вступление в последнее оказывает влияние на содержание вышеуказанных трудовых отношений, так как влечет за собой предоставление ряда прав обучающемуся и, соответственно, возложение обязанностей на работодателя в части предоставления учебных отпусков и оплаты труда в период отсутствия на работе в связи с учебными мероприятиями.

Подобный характер взаимосвязи образовательных и трудовых правоотношений присутствует и при обучении в аспирантуре в заочной форме. Характерные особенности имеют отношения аспирантов и докторантов с образовательным учреждением или научной организацией в связи с получением послевузовского образования в очной форме, которые несут в себе некоторые признаки трудовых отношений.

Существенный интерес представляет группа отношений, связанных с целевой подготовкой и трудоустройством выпускников по специальности. Законодательством в настоящее время предусмотрено право лиц на поступление в высшие учебные заведения по направлению органов исполнительной власти. Вступление носителя права

на образование в такие отношения, с одной стороны, дает ему право на поступление вне конкурса при условии успешной сдачи вступительных испытаний и является таким образом льготным условием установления соответствующего образовательного правоотношения; с другой — это обязывает его после окончания обучения поступить на работу в определенную организацию. По месту в системе правоотношений в сфере образования сходный характер имеют отношения, возникающие при получении профессионального образования на возмездной основе в случае оплаты стоимости обучения третьими (юридическим или физическими) лицами. По этому поводу могут быть заключены как договор между обучающимся и плательщиком, так и тройственный договор с участием образовательного учреждения. При этом возможным является включение в него положения о трудоустройстве выпускника на заранее оговоренных условиях. Следует выделить, что характер и содержание таких договоров и в первом, и во втором случаях недостаточно ясны и требуют регулирования.

Вместе с тем существует ряд отношений, в том числе устанавливаемых в связи с необходимостью обеспечения образовательного процесса, в которых образовательное учреждение (организация), тем не менее, выступает как любой другой надлежащий субъект права, то есть его правовой статус не оказывает влияния на их регулирование. К таким, например, относятся отношения по поводу осуществления закупок для государственных нужд, которые регламентируются специальным законодательным актом.

Таким образом, не все правоотношения, в которые вступают рассмотренные субъекты права, относятся к системе правоотношений сферы образования и, соответственно, подлежат регулированию законодательством об образовании. Вместе с тем эта система охватывает подавляющее большинство правовых связей, которые устанавливают участники образовательных правоотношений между собой, с другими органами и организациями, входящими в систему образования, а также внешними лицами в связи и по поводу создания необходимых условий и содействия реализации права на образование, установления и достижения целей образовательных правоотношений.

Литература:

1. Всеобщая Декларация прав человека. Принята Генеральной Ассамблеей ООН 10 декабря 1948 года // Сборник документов. М.: Изд. группа: НОРМА-ИНФРА, 1998. — С. 39–44.
2. Конституция Российской Федерации: официальный текст с историко-правовым комментарием. — М.: НОРМА, 2006. — 123, [3] с.
3. Поленина С. В. Комплексные правовые институты и новые отрасли права // Правоведение. 1975. № 3. С. 74.
4. Спасская В. В. Законодательство Российской Федерации в сфере образования: становление и перспективы развития. М.: Поматур, 2006. — 176 с.
5. Спасская В. В. Образовательные правоотношения: вопросы теории. М.: Локус-Пресс, 2005. — 167 с.
6. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права. С. 134–237.

О методике преподавания истории государства и права

Джаксыбаева Гульнара Мауткановна, старший преподаватель
Карагандинский экономический университет Казпотребсоюза (Казахстан)

В статье рассматриваются методические аспекты особенности преподавания истории государства и права зарубежных стран в условиях кредитной технологии обучения.

Ключевые слова: методика преподавания истории, виды лекций, подходы к преподаванию всеобщей истории государства

Преподаватель истории всегда задается вопросом перед лекцией о соотношении материала изложения и объема исторических данных в рамках той или иной темы. Подобные дискуссии ведутся давно. В частности, в книге Н.Г. Дайри «Как подготовить урок истории» указывается, что от правильного соотношения текста учебника и содержания рассказа преподавателя зависят объем информации, которую получают учащиеся, интерес к уроку и учебнику, время, затраченное на подготовку домашнего задания. Л.А. Кацва, подчеркивая высокую информативную насыщенность новых учебников, считает, что это избавляет преподавателя от необходимости проговаривать на занятиях все нужные сведения.

Современная лекция по истории ограничена во времени, поэтому физически невозможно преподнести весь материал, по теме перемежая его рассказами и рассуждениями. Преподавателю приходится вычленять, что-то одно, самое важное на его взгляд, что студент не сможет усвоить самостоятельно. При неоднородности состава студенческих групп относительно восприятия материала эта градация материала, проводимая преподавателем, разумеется, весьма условна. Тем не менее, в силлабусах, применяемых на занятиях по истории государства и права зарубежных стран, проводится логика, по которой часть вопросов рассматривается на лекции, другие аспекты по теме отдаются на практические занятия и самостоятельную работу студента. Таким образом, сегодня студенту необходимо выделять много времени на усвоение материалов по истории, поскольку к каждому занятию ему нужно усвоить определенный минимум сведений, который будет разбираться с преподавателем в ходе лекции или семинара. С другой стороны должна быть проведена соответствующая работа и преподавателем по выборке материалов, которые студент должен проработать перед занятием. Этот список заданий либо материалов должен быть роздан преподавателем в начале курса студентам.

Лекция — диалог воплощается на занятиях по истории в форме беседы. Несмотря на то, что посредством беседы доля сообщаемых студенту новых исторических фактов в разы меньше чем при монологе, ее роль в процессе обучения нельзя преуменьшать. Именно беседа способствует выявлению самостоятельности мышления студентов, активизации познавательной деятельности обучающихся, побуждает их к переосмыслению

изученного материала, служит углублению и расширению исторических знаний.

В методике преподавания выделяют такие виды беседы как вводная, аналитическая, эвристическая, заключительная, контрольная.

Вводная беседа служит для подведения студентов к изучению нового материала и акцентирует на актуализации ранее полученных знаний, их систематизации и обобщении. Она позволяет выявить соотношение между реальным и планируемым уровнем овладения студентами историческими материалами.

Аналитическая или обобщающая беседа помогает осмыслить изложенное, углубить и расширить знания студентов. При таком типе беседы студенты самостоятельно разбирают предлагаемые факты, проводят обобщение. При эвристической беседе все происходит иначе, преподаватель выдвигает перед студентами сложную учебную задачу, решение которой они должны предложить. Для этого им необходимо использовать все ранее полученные знания и умения, путем рассуждений найти ответ на вопрос.

Путем аналитической, эвристической беседы могут быть получены новые знания при работе студентов с письменными источниками и средствами наглядности.

Заключительная беседа ведется в целях подведения итогов по материалу, изученному на занятии, его закрепления. Применяется когда необходимо обобщить ранее изученные факты, показать развитие явления, охватить его в целом. Она может занимать часть или все занятие.

Для проверки уровня знаний студентов, освоенности изложенного материала, степени его понимания используется контрольная или проверочная беседа. Такая беседа состоит из вопросов, требующих анализа, систематизации и обобщения.

Преподавателю необходимо продумать вопросы для беседы заранее, составить определенный порядок их использования. Самое главное: все они должны стимулировать мыслительную деятельность студентов.

Вопрос должен быть доступен, дидактически прост и точен, должен обозначать единственное направление ответа. Вопрос не должен быть альтернативным или подсказывающим.

При беседе проявляется педагогическое мастерство преподавателя. Поскольку от него требуется умение быть последовательным и гибким, твердым, сдержанным. Глубокое

знание темы, предмета способствует умению преподавателя ставить дополнительные вопросы для направления студентов в нужное русло для достижения цели беседы.

Не менее важным в методике преподавания истории государства и права является выбор подхода к структуре курса. В преподавании всеобщей истории государства и права использовались два подхода: страноведческий и институционный.

Суть первого подхода заключается в изучении государства и права в рамках возникновения и развития того или иного государства. Такой подход был оправдан в начальные периоды становления исторической науки. Он способствовал проведению работ по описанию и систематизации фактического материала, научной обработке данных. Отрицательным фактором страноведческого подхода явилась невыработанность задач изучения дисциплины, недостаточность внимания к ее юридической специфике. В конце концов, это привело к раздутию курса, увеличению его объема. Построение материала по данному подходу приводило к повторному изучению различных стран в разные исторические периоды, при этом не рассматривались общие закономерности и особенности развития политико-правовых институтов.

В современный период при переходе к студенто- и практикоориентированному обучению преподавателю истории необходимо способствовать выработке у студентов навыков самостоятельного анализа исторических данных и умений применять полученные исторические сведения в профессиональной среде.

С каждым годом объем материала для изучения возрастает, и преподавателям необходимо искать путь для ограничения объема информации, лучшего ее усвоения студентами [1, с. 37]. Данная проблема может быть решена если направить усилия на сортировку материала по правовому критерию. Разбить темы, разделы в зависимости от развития государства и права, их структурных подразделений в тот или иной временной период.

Целью преподавания курса является расширение кругозора будущего юриста, формирование его мировоззрения, повышение культуры, способствование овладению им приемами и методами исторического анализа правового материала, развитие научного марксистского взгляда на основные факты и процессы развития государства и права. Это может быть решено, только если учитывать юридическую специфику дисциплины.

В свою очередь необходимо становится характеризовать процесс развития институтов, отраслей государства и права. В этом суть институционного подхода в преподавании истории государства и права зарубежных стран.

Институционный подход, т.е. рассмотрение, например, истории государственного, гражданского, уголовного права в хронологических рамках древнего мира, в эпоху средних веков, в новой и новейшей истории, обладает целым рядом преимуществ. Позволяет наиболее оптимально рассмотреть специфику становления и развития государственно-правовых институтов. Мы отходим

от изучения статических и узколокальных состояний государства и права к познанию правовых явлений в динамике.

В условиях кредитной технологии обучения сокращается объем часов работы студента с преподавателем, отдается предпочтение самостоятельной работе. Поэтому институционный подход является наилучшим решением при современных условиях образования. Поскольку перенос центра тяжести с рассмотрения отдельных государственно-правовых образований на общие черты и особенности развития государства и права в каждую историческую эпоху ведет к резкому сокращению объема изучаемого материала.

Для объективности необходимо указать на минусы институционного подхода. Изложение материала по отраслям и институтам в рамках исторических эпох, может привести к затруднению при объяснении социально-экономических условий, предопределивших в данной конкретной стране целостность государственно-правовых средств регулирования общественных отношений и конкретный анализ функционирования институтов государства и права.

Ввиду неразработанности институционного подхода, недостаточности соответствующих учебных пособий, сложившихся традиций преподавания он не имеет широкого распространения. Некоторые ученые высказывают мнение о целесообразности сочетания элементов страноведческого и институционного подходов. Такой синтез двух подходов был использован в основе учебника во всеобщей истории государства и права под редакцией В. Г. Графского. Например, раздел 2 учебника посвящен праву и государству в средние века, структура которого содержит такие темы: «От сеньориальной монархии к сословно-представительной и абсолютной монархии», «Европа и Англия в начале средних веков», «Средневековое право стран Европы».

Такой подход не означает коренной ломки преподавания данной дисциплины, но предусматривает значительные изменения в отборе и группировке материала, установление четких граней и одновременно связей истории и теории государства и права, а также широкое использование сравнительного метода.

Построение изучаемого материала, таким образом, позволит, характеризуя развитие государства и права в каждую историческую эпоху, в заключении выделить общие черты, сущность групп государств.

Данный подход дает возможность изучения истории государств определенного типа на примерах отдельных государств, наиболее ярко и полно отражающих существенные, типичные черты их развития. Иными словами, в разделе о странах Древнего Востока рассмотреть особенности такой формы правления как восточная деспотия на примере Древнего Египта, а при характеристике других древневосточных стран останавливаться только на их особенностях. В разделе об истории государства и права в период феодализма также построить материал на примере одной страны, указывая на особен-

ности феодального государства той или иной европейской страны.

Смешанный подход в преподавании истории государства и права предполагает выделение особых разделов о праве. Проведение анализа классовой сущности права, определение основных этапов его развития, типичных черт форм права. Такой подход дает возможность решить проблемные вопросы развития права на конкретном историческом этапе, выявить особенности юридической техники права. Возможны такие разделы как «Рабовладельческое право», «Феодальное право», «Буржуазное право», «Капиталистическое право», «Социалистическое право». Преподавание в «избранных образцах» приводит к необходимости широкого использования сравнительного метода.

С другой стороны, такой подход открывает большие возможности для установления связей между однородными, но хронологически весьма отдаленными фактами.

История зарубежных стран предстает перед студентами как огромная масса исторических сведений, которые он должен запомнить минимум для прохождения итогового контроля, максимум для повышения своего интеллектуального уровня. Тогда как на самом деле, преподаватель истории должен научить его самостоятельно анализировать материал и понимать суть политико-правовых процессов.

Литература:

1. Никулина Н. Ю. Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. — Калининград, 2000. 95 с.
2. Косарев А. И. О преподавании всеобщей истории государства и права // Правоведение. — 1973. — № 1. — С. 80–85

Системно-деятельностный подход как основа формирования экологической культуры будущих учителей начальных классов

Иващенко Ольга Владимировна, старший преподаватель
Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, экологическая культура, экологическая компетентность, социально-экологическая подготовка

В настоящее время в мире сложилась достаточно сложная экологическая обстановка, которая волнует всех и каждого. Человеческая деятельность, осуществляемая без учета законов природы, достаточно быстро приводит к глобальным катастрофическим последствиям для мира природы. Возникла реальная угроза для существования человечества: непрерывное уменьшение природных ресурсов и опасное для человеческой жизни загрязнение окружающей среды.

Так, исторический материал о восточной деспотии и афинской демократии в учебниках изложен достаточно полно, но при этом не содержит объяснений. А ведь элементарное сравнение достоинств и недостатков деспотии и демократии заключает в себе интеллектуальную и эмоциональную силу. Проведение анализа системы построения бюрократических аппаратов в восточных странах и греческих полисах, выявление плюсов и минусов централизации и децентрализации способствовало бы более глубокому пониманию истории и необходимости ее изучения для будущего юриста.

Как уже было сказано, история государства и права не может выступать совокупностью сведений о прошлом, оно направлено на формирование личности, его мировоззрений на анализе прошлого о настоящем и будущем. Современные требования к преподаванию подталкивают к поиску более активных средств усвоения большого фактического материала, формирования творческих способностей обучающихся, овладению основными приемами анализа исторических событий в целостности прошлого и настоящего, без изоляции хронологическими рамками событий. Речь идет о панорамном видении истории, ее основных процессов, изучении закономерностей и особенностей развития государств в отдельные исторические эпохи [2, с. 85].

Потребительское отношение целого поколения молодежи, которое не задумывается о разрушительных последствиях своей деятельности, очень настораживает. В связи с этим в обществе все чаще стали подниматься вопросы формирования экологической компетентности подрастающего поколения, от которого впоследствии будет зависеть судьба каждого человека и будущее планеты в целом. В настоящее время одной из значимых задач в области образования становится подготовка экологически грамот-

ного поколения, которое осознает пагубное влияние спонтанного вмешательства человека в мир природы, обладает комплексом определенных компетенций, необходимых для принятия грамотных решений.

В действующих в настоящий период образовательных стандартах усиливается внимание к формированию общекультурных компетенций и использованию приобретаемых знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. Однако этого недостаточно. Необходимо, сохраняя лучшие аспекты высшего образования, перенаправить его на новые образовательные результаты, которые отражают не только усвоение предметного содержания изучаемых дисциплин, но и овладение метапредметными умениями (способами деятельности, применимыми как в обучении, так и при решении реальных жизненных проблем). Также сюда включаются личностные результаты, отражающие систему ценностных отношений, интересов, мотивации обучающихся. В данном контексте актуальной задачей становится реализация системно-деятельностного подхода в процессе формирования экологической культуры будущего учителя начальных классов.

Системно-деятельностный подход в социально-экологической подготовке позволяет на каждой ступени образования:

- обозначить образовательные цели в виде системы ключевых задач, которые отражают направления формирования определенных качеств личности;
- на основании выдвинутых целей обосновать не только способы действий, которые должны быть сформированы в учебном процессе, но и содержание обучения в их взаимосвязи;
- определить основные результаты обучения в виде достижений личностного, социального, познавательного развития обучаемых.

Успешность решения возникающих социально-экологических проблем во многом зависит от степени подготовленности молодого поколения, уже усвоенным им позитивным опытом взаимодействия с природной средой, способностью изучать, охранять, восстанавливать и возобновлять природные условия и ресурсы [1].

Расширение и обогащение экологического опыта, дальнейшее развитие способности оптимизировать социально-экологические отношения, во многом связаны с экологизацией целей и содержания образования, в частности высшего, с необходимостью формирования у будущих профессионалов не только прочных социально-экологических знаний, но и умений рационального природопользования, гармоничного взаимодействия с окружающей природой, сбережения ее потенциала для будущих поколений. Соответственно, возникает необходимость формирования экологической культуры студентов, тесно связанной с их профессиональной подготовкой, так как каждая профессия тем или иным образом связана с природной средой, использует ее потенциал и имеет определенные возможности для ее сохранения и возобновления [5].

Важную роль в этом процессе, по мнению Мамедова Н.М, принадлежит учителю, который «создает систему формирования и сохранения экологических знаний, нравственности, передачи всего накопленного экологического опыта следующим поколениям, и всем тем людям, которые способны нести ответственность за будущее цивилизации» [3, с. 24].

Современные подходы к решению сложившихся глобальных и локальных экологических проблем актуализируют включение экологической составляющей в структуру как гражданской, так и профессиональной ответственности каждого человека. По нашему мнению, гражданская ответственность человека по отношению к природной среде выражается в уровне развития его экологической культуры.

В основе новых ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе познания и освоения мира составляет не только цель, но и основной результат образования.

Характерной особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности — это результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Содержание образования при этом проектирует определенный тип мышления — эмпирический или теоретический в зависимости от содержания обучения. В свою очередь, содержание учебной дисциплины выступает как система научных понятий, конституирующих определенную предметную область.

Системно-деятельностный подход направлен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры. Понимание человеком самоценности природы, стремление к толерантному взаимодействию в глобальной системе «человек-природа-общество», понимание личной причастности к решению экологических проблем, стремление к духовно-нравственному совершенствованию личности при принятии несокрушимых жизненных ценностей — это те основные понятия, под которыми подразумевается определенная готовность человека к адекватным действиям по преобразованию существующей социоприродной действительности. С позиций системно-деятельностного подхода содержание этих понятий можно расширить до определения феномена экологической культуры личности [2, с. 94].

На современном этапе развития в ряде исследований в области среднего и высшего профессионального образования (Ф.С. Гайнуллова, С.Н. Глазачев, В.А. Наумова, Е.Г. Нелюбина, А.И. Новиков-Качан, Л.В. Панфилова, О.Е. Перфилов, Е.А. Шульпина и т.д.) рассматриваются педагогические особенности формирования экологической компетентности как элемента профессионализма будущих учителей, инженеров, врачей и т.д. Также отмечается

сложная многокомпонентная структура экологической компетентности. В качестве основных составляющих в нее входят когнитивный компонент и практически-деятельностная составляющая. При этом достаточно часто центральное место и системообразующая роль отводится экологическим знаниям, что существенно снижает продуктивность применения системно-деятельностного подхода как методологического инструментария к определению целей и результатов образования. Однако, одним из основателей компетентностного подхода в образовании Дж. Равенем в структуру компетентности наряду со знаниевым (когнитивным) и деятельностным (поведенческим) включается также отношенческий (аффективный) компонент [4, с. 83].

На современном этапе развития общества формирование экологической культуры необходимо рассматривать как психолого-педагогический процесс, нацеленный на развитие экологического сознания. Реализация данной цели, соответствующей концепции устойчивого развития, и воплощается через систему экологических ценностей, которая служит внутренним, смыслопорождающим ориентиром экологической деятельности.

Как показывают результаты ряда психолого-педагогических исследований (С. Д. Дерябо, И. Д. Зверев, Т. А. Кряж, В. А. Ясвин и др.), поступки, совершаемые обучаемыми по отношению к природному окружению, носят преимущественно антропоцентрический, прагматический характер, то есть преобладают потребительские мотивы, обуславливающие экспансивно-присваивающее поведение. Особую актуальность, в связи с этим, приобретает включение в содержание экологической культуры непрагматического отношения к природе, которому соответствуют следующие виды мотивов: познавательные (изучение законов природы, жизни растений, животных, экосистем); эстетические (любование красотой, звуками, красками природы, склонность к переживанию, симпатии и эмпатии к созданиям природы); этические (забота о созданиях природы и о природе в целом, охрана природы); практические (забота о животных, обустройство местных ландшафтов) [6, с. 118]. Таким образом, формирование экологической культуры личности будущих учителей начальных классов на основе системно-деятельностного подхода предстает как совокупность опыта взаимодействия людей с природой, которая обеспечивает сохранение и воспроизводство жизни, выживание и развитие человека.

Для практической реализации экологически целесообразной деятельности, которая является важной составляющей экологической культуры, мы предложили студентам принять участие в Конкурсе социально значимых проектов «Наша инициатива», который проводится в Приднестровском Государственном университете им. Т. Г. Шевченко в рамках Года «Инноваций в воспитании». Основной целью конкурса является создание условий для развития созидательной активности молодежи, гражданского становления и творческой самореализации студенчества, стимулирования и поддержки их инициатив в решении социально значимых проблем в пространстве

города Тирасполя, Приднестровской Молдавской Республики. Для разработки и реализации проектов были предложены следующие направления: «Студенческая наука»; «Профессиональные компетенции»; «Культура и творчество»; «Студенческий спорт и здоровый образ жизни»; «Волонтерство и социальное проектирование»; «Краеведение и экология»; «Историко-патриотическое воспитание». Студенты факультета педагогики и психологии выбрали для реализации несколько направлений: «Волонтерство и социальное проектирование»; «Краеведение и экология»; «Профессиональные компетенции».

В рамках нашего исследования нас заинтересовал проект социально значимый экологический проект «Наш след на Земле». Сроки реализации — 2017–2018 учебный год.

Основными направлениями данного проекта являются:

- Студенческая учебно-исследовательская работа;
- Участие студентов в различных мероприятиях и акциях по очистке территорий лесопарковых зон, городских парков и территорий, охране и посадке зеленых насаждений, благоустройство территории ПГУ им. Т. Г. Шевченко;
- Знакомство с работой экологических служб предприятий города и района, изучение работы экологических лабораторий;
- Участие студентов в различных конкурсах экологической направленности районного, областного, регионального и международного масштабов.

В ходе реализации проекта «Наш след на Земле» предполагается достижение следующих результатов:

- Организация совместной деятельности обучающихся, преподавателей вуза, жителей города и района по реализации основных мероприятий проекта;
- Повышение гражданской сознательности обучающихся, воспитание ответственности за состояние природы нашей Приднестровской Республики;
- Повышение интеллектуального уровня обучающихся, заинтересованности в исследовательской деятельности, повышение общекультурного уровня;
- Мотивирование обучающихся к здоровому образу жизни и бережному отношению к окружающей природе.

По нашему мнению, участие студентов в подобного рода мероприятиях и конкурсах способствует организации интересной, содержательной, общественно значимой, практической и экологической деятельности, с учетом развития их личности, максимального выявления и использования индивидуального опыта каждого обучающегося; педагогической поддержки становления личности студента, в познании себя; личного практического вклада каждого в дело охраны природы своего образовательного учреждения, города, района, республики.

Системно-деятельностный подход в экологическом образовании предусматривает развитие студентов в качестве субъектов экологически направленной деятельности, формирование у них навыков и умений, которые необходимы

для решения экологических проблем. Именно поэтому, так важно и целесообразно использовать в работе с будущими педагогами начального звена практико-ориентированные формы, такие как практикумы, труд в природе, социально-экологические проекты, экологические и при-

родоохранные акции. Все это, в свою очередь, будет способствовать поэтапному формированию экологической культуры будущих учителей, приоритетом которой является «культура действия», направленная на восстановление гармонии в экосистеме.

Литература:

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения/ Педагогика М.: 2009 — № 4. — С18–22.
2. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы: монография. — М.: Современный писатель. 1998. — 432с.
3. Мамедов Н. М. Культура, экология, образование. — М.: Изд-во РЭФИА, 1996. — 51с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. — М.: Когито-Центр, 2002. — 400 стр.
5. Слостенина Е. С. Основы экологической подготовки учителя. // Система подготовки учителя к экологическому образованию школьников. Сб.н.тр./Под ред. Е. С. Слостениной. — М.: АПН СССР, 1985, — 106с. — с. 11–29.
6. Ясвин В. А. Психология отношения к природе — файл Ясвин В. А. — Психология отношения к природе. — М.: Смысл, 2000, 456с.

Интерактивный метод обучения на примере дисциплины

«Безопасность жизнедеятельности»

Мирхасилова Зулфия Кочкаровна, преподаватель;

Саидхужаева Нафиса Саидолимовна, преподаватель

Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства (Узбекистан)

Одним из актуальных задач системы образования нашей Республики, является развитие самостоятельного мышления молодежи. Об этом говорил первый президент Республики Узбекистан И. Каримов на IX сессии верховного совета: «Каждый человек, в демократическом обществе имеет право на свободное мышление. Если ребёнок не будет свободно мыслить, то данное образование будет не эффективно».

Результатом поставленной задачи современного образования, является получение высоких знаний сту-

дентов. Для достижения этой цели педагогу необходимо выбрать метод проведения занятий. Если раньше занятия проводились пассивным методом обучения, то теперь необходимо подыскивать новые интерактивные методы для проведения уроков по нужной теме. При активном обучении студент в большей степени выступает субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания



Рис. 1. Пассивный метод обучения студентов

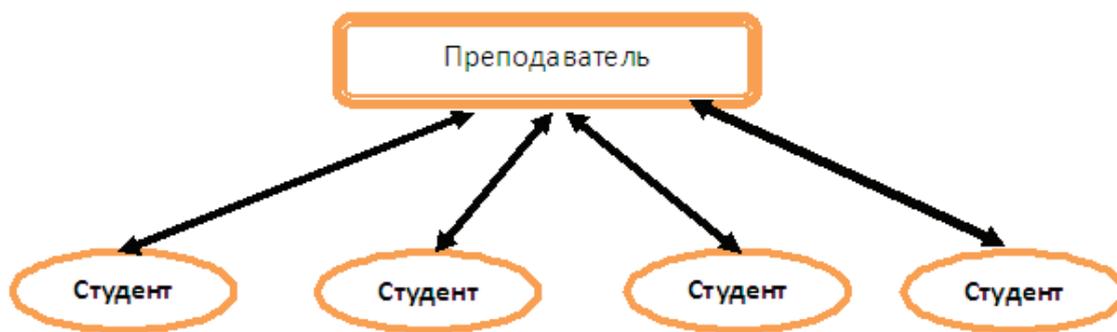


Рис. 2. Активный метод обучения студентов

На рис. 1, видно, что при пассивном методе обучения учитель говорит, а ученики слушают. Конечно, в этом методе есть свои плюсы, так как это упрощает методику преподавания, экономит учителю время для подготовки к занятиям. Но есть и недостатки:

— работая с учениками в одном темпе, преподаватель ориентируется на среднего ученика, при этом сильный ученик скучает, а слабые не могут справиться с заданием. В итоге сильный ученик скатывается до среднего уровня, а слабых учеников становится всё больше [1].

Поэтому в современном методе преподавания пассивный метод оказывается неэффективным.

Активный же метод обучения активизирует всех обучающихся во время занятий, не даёт скучать сильным, даёт

возможность подтянуться слабым и выявить у учеников такие качества, которые могут способствовать повышению их учебного процесса (рис. 2).

Активные методы обучения формируют:

- способность адаптироваться в группе;
- умение устанавливать личные контакты, обмениваться информацией;
- готовность принять на себя ответственность за деятельность группы;
- способность выдвигать и формулировать идеи, проекты;
- способность ясно и убедительно излагать свои мысли, быть немногословным, но понятным;
- готовность идти на оправданный риск и принимать нестандартные решения;

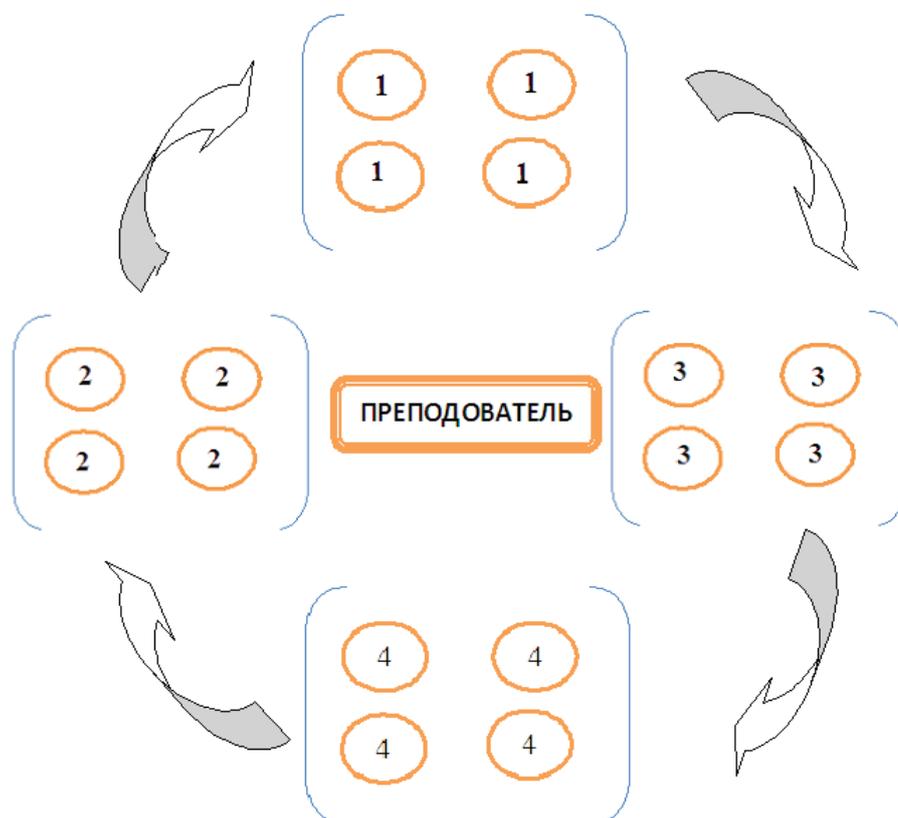


Рис. 3. Интерактивные методы обучения

- умение эффективно управлять своей деятельностью и временем;
- способность предвидеть последствия предпринимаемых шагов.

В отличие от других методов обучения, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока. Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что, выполняя их, учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый. Интерактивные методы строятся на схемах взаимодействия «учитель = ученик» и «ученик = ученик» (рис. 3). То есть теперь не только учитель привлекает студентов к процессу обучения, но и сами студенты, взаимодействуя друг с другом, влияют на мотивацию каждого учащегося. Учитель, лишь выполняет роль помощника. Его задача — создать условия для инициативы студентов.

Задачи интерактивных методов обучения:

- научить самостоятельному поиску, анализу информации и выработке правильного решения ситуации;
- научить работе в команде: уважать чужое мнение, проявлять толерантность к другой точке зрения;
- научить формировать собственное мнение, опирающееся на определенные факты.

Для примера рассмотрим проведения занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Известно, что предмет «Безопасность жизнедеятельности», очень актуален в современном обществе, активно изучается в высших учебных заведениях и в колледжах. На протяжении занятий рассматриваются возможные ЧС, их классификация и способы защиты от них.

Хороший результат для проведения этих занятий имеет интерактивный метод обучения. Рассмотрим занятие на тему «Спасательно-восстановительные работы при чрезвычайных ситуациях».

Готовится сценарий урока. Студенты делятся на 3–4 группы, состоящие из 4 человек. В каждой группе назначается эксперт и наблюдатель. Для презентации каждой группе дается 5–7 минут, для экспертов выделяется 3 минуты времени. Староста группы назначается начальником гражданской защиты. Начальник гражданской защиты зачитывает сведение о состоянии учреждение при чрезвычайной ситуации. Каждая группа занимается ликвидацией произошедшей чрезвычайной ситуации:

I группе дается задание о произошедшем землетрясение;

II группе химическое заражение;

III группе наводнение;

IV группе радиационная авария.

Группам дается определенное время для подготовки. Они приходят к одному мнению. Каждая группа рассказывает о своих действиях во время ЧС. После презентации каждой группы эксперты указывают на недостатки и оценивают по специальной балловой системе. Этим уроком также может руководить учитель группы.

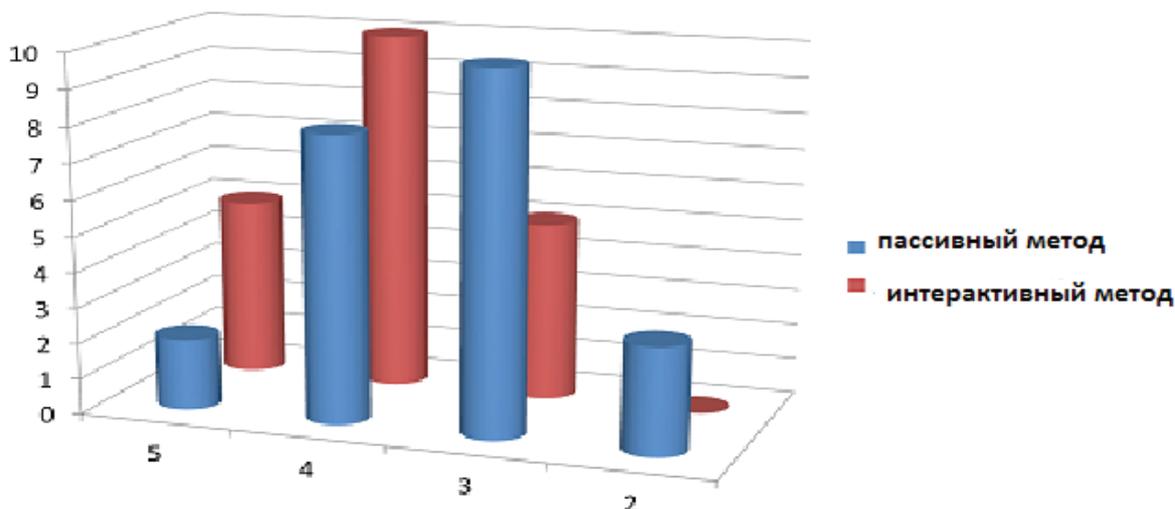


Рис. 4. Диаграмма сравнения интерактивного и пассивного метода обучения

На рис. 4 представляется диаграмма сравнения пассивного метода обучения и интерактивного. На горизонтали оси, представлены отметки студентов, по вертикали — их количество. По диаграмме видно, что при интерактивном

методе количество хорошистов и отличников увеличивается, а двоечники вообще отсутствуют.

Чтобы каждый урок прошел интересно и познавательно, необходимо правильно подобрать педагогическую техно-

логию к занятию. Метод приведенного выше сценария урока, даёт возможность студентам самостоятельно решать про-

блемы, раскрыть и увидеть способности студентов. А самое главное получение нужных знаний и применение их в жизнь.

Литература:

1. Модели пассивного, активного обучения и интерактивного обучения Сидоров С.А 2017 г.
2. Интерактивный метод при обучении. Фарида Обидова. Журнал Мухофаза+ № 3 2013 г

Патриотическое воспитание студентов на примерах выдающихся спортсменов – участников Великой Отечественной войны

Морозов Александр Сергеевич, старший преподаватель

Балтийский государственный технический университет «Военмех» имени Д.Ф. Устинова (г. Санкт-Петербург)

Рассматриваются вопросы патриотического воспитания студентов, использование примеров спортсменов участников Великой Отечественной войны в целях патриотической воспитательной работы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, студенчество, спорт

Будущее любой страны целиком и полностью зависит от молодого поколения. Его воспитание — одна из важнейших государственных задач. [8]

Сегодня особое значение приобретает воспитание идентичности, соответствующей задачам, стоящим перед Россией, что можно сформулировать в виде следующих вопросов: «Кто мы?», «Почему мы?», «А если не мы, то кто?». [3, с. 43–44]

Общая цель патриотического воспитания заключается в формировании у молодежи высоких социально значимых качеств, готовности реализовать их в интересах общества и государства. Для этого необходимо решать задачи, направленные на повышение уровня социальной активности и гражданственности. [2, с. 141–142]

Студенчество — настоящая и будущая интеллектуальная элита, на которую опирается и будет опираться государство [6, с. 7] и поэтому патриотическое воспитание студенческой молодежи — одна из важнейших задач. Одним из инструментов ее решения является массовый, любительский спорт, вовлечение в него широких масс молодежи, что служит также и делу пропаганды здорового образа жизни. [5]

Занятия спортом это не только физические упражнения, но и воспитание на примере выдающихся спортсменов как настоящего, так прошлого. Одним из важных направлений такой воспитательной патриотической работы может и должно стать информирование студентов о подвигах спортсменов, совершенных в годы Великой Отечественной войны, их боевом пути и последующем вливании в мирную жизнь. Тренер, преподаватель может рассказать о том, как занятия спортом, спортивные навыки помогали воинам-спортсменам на полях сражений, в партизанских отрядах и т.п. Эту ин-

формацию, возможно, давать в виде бесед, лекций с демонстрацией фото и видео рядов, семинаров с участием самих студентов.

Приведем примеры мужества и героизма воинов-спортсменов в годы Великой Отечественной войны.

Как только наступила первая военная зима, самое широкое применение нашли лыжи и соответственно навыки спортсменов-лыжников. Лыжные батальоны опережали и окружали врага, устраивали огневые засады, перерезали коммуникации, совершали рейды преследования.

Обладея большой маневренностью, действуя вне дорог и появляясь неожиданно в тылу или на флангах неприятеля, лыжники вносили панику и смятение в его ряды. Из бойцов-лыжников формировались специальные подразделения воздушно-десантных войск, роты разведки, отряды и группы подрывников, истребителей танков, прочие части особого назначения. Действуя в составе особых отрядов народных мстителей, используя высокое искусство передвижения на лыжах и другие военно-прикладные навыки, лыжники нанесли чувствительные удары по фашистским захватчикам. Только за первый год войны партизаны-лыжники уничтожили около 3 тысяч вражеских солдат и офицеров, взорвали 87 железнодорожных мостов, пустили под откос более 1000 вагонов с вражескими войсками и военными грузами, совершили 24 нападения на фашистские аэродромы. Фашисты называли летучие, неуловимые, страшные своей ударной силой отряды лыжников — «лыжной смертью».

Уже 27 июня 1941 года из спортсменов-добровольцев были сформированы первые отряды отдельной моторострелковой бригады особого назначения (ОМСБОН), куда влилось свыше 800 спортсменов. Среди них заслу-

женные мастера и мастера спорта, тренеры, чемпионы СССР, Европы и мира — легкоатлеты братья Серафим и Георгий Знаменские, конькобежец Анатолий Капчинский, боксеры Николай Королев и Игорь Миклашевский, борец Григорий Пыльнов, лыжница Любовь Кулакова, гребец Александр Долгушин. Вошли в бригаду игроки минской футбольной команды «Динамо», 350 студентов и преподавателей Центрального государственного института физической культуры, студенты Московских институтов. В ОМСБОН вступили более 300 женщин. Они стали разведчицами, радистками, медсестрами.

Многие спортсмены были активными помощниками опытным командирам-пограничникам в боевой и физической подготовке омсбонцев — готовили минеров, разведчиков, стрелков-снайперов, связистов, гранатометчиков, мотоциклистов, парашютистов.

При выполнении заданий и в боях погибли более тысячи солдат и офицеров бригады ОМСБОН. Оставшиеся в живых стали рабочими, колхозниками, учеными, руководителями предприятий, журналистами, писателями, то есть нашли в себе силы заниматься спортом, стать тренерами, подготовить целую плеяду знаменитых спортсменов.

Среди спортсменов-фронтовиков — известные чемпионы и рекордсмены: конькобежец Яков Мельников, футболист Владимир Савдунин, борцы Григорий Курдов, Алексей Столяров и многие другие.

Многочисленный чемпион СССР по боксу Николай Королев, участвовал во многих боевых операциях отряда ОМСБОН и дважды спасал жизнь командиру, вынося его с поля боя. «Бой шел четыре часа. Нашему отряду удалось вырваться из кольца. Карателей было пятьсот человек, а нас не более семидесяти... Вижу, командир не может двигаться. Дышит со свистом, ранение в голову. Я взвалил его на спину и пошел тихонечко. Думаю, не

зря спортом занимался. Самое время показать, что могу. С километр шёл так. Хорошо, ещё снег не был глубокий. Нашли своих, сдал я командира, а сам прислонился к дереву, закружилась голова...», — так описывал выдающийся боксер один из таких подвигов на страницах своих воспоминаний.

Группа боксера Бориса Галушкина, в которой сражались спортсмены Сергей Щербаков, Алексей Андреев, Виктор Правдин и Иван Головенков выполняла боевые задания в тылу врага. Необходимо было переправить через линию фронта раненого бойца из партизанского отряда. Спортсмены несли раненого на руках по лесным тропам и вязким болотам 18 суток, было пройдено 120 километров. За боевые заслуги командиру отряда Борису Галушкину присвоено звание Героя Советского союза посмертно.

Чемпион страны по гребле Александр Долгушин в первые дни войны освоил снайперскую винтовку и был назначен помощником командира роты отряда ОМСБОН.

Мотоциклист Владимир Корнеев служил в мотопехотной части, оборонявшей Сталинград. Спортсмен за одни сутки совершал 400-километровые рейды по фронтовому бездорожью.

Легкоатлет Михаил Кузнецов добывал на немецких минных полях взрывчатку для своего отряда. Будучи тяжело раненым при выполнении этой опасной операции, он дал своим товарищам уйти с драгоценным толом, а сам, истекая кровью, отстреливался, прошел 47 километров и вернулся в отряд. [1,4,7]

Изучение подобных примеров, в том числе и посредством архивной, историко-краеведческой работы, их активное использование в работе со студентами-спортсменами позволит, как представляется, внести в занятия спортом интересный и познавательный информационный компонент, развивающий чувство патриотизма, сохраняющий историческую память.

Литература:

1. Бизюкин Д. Николай Королёв. Король ринга и герой войны / [Электронный ресурс] URL: <https://sportfm.ru/materials/nikolay-korolyev-chempion-i-geroy-voyny.html> (дата обращения — 20.10.2017)
2. Выршиков А. Н., Кусмарцев М. Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе. Монография. — Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. — 172 с.
3. Криворотов Д. А., Ибрагимова Л. А. Социально-педагогические аспекты патриотического воспитания и реализация его функций (на примере образовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа — Югры): Монография. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. университета, 2009. — 270 с.
4. Королев. Н. На ринге / лит. запись М. Александрова; [ред. Н. В. Васильев; худож. Л. В. Гущин]. — 3-е изд., доп. и перераб. — М.: Физкультура и спорт, 1959. — 272 с.: ил., фото.
5. Массовые соревнования для всех разрядов с целью популяризации бокса и ЗОЖ / [Электронный ресурс] URL: <http://www.boxing78.ru/zozh-boks/> (дата обращения — 20.10.2017)
6. Пономарев А. В. и др. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. — 408 с.
7. Спорт и великие спортсмены в Великой отечественной войне / [Электронный ресурс] URL: <https://lektsii.org/10-74971.html> (дата обращения — 20.10.2017)
8. Хаджаров, М. Х. Глобальные социокультурные процессы и духовная безопасность России // Вестник Оренбургского государственного университета, 2015. — С. 72–83.

Технологии обучения студентов в высшей школе

Саакян Эльмира Сефтеровна, ассистент;
Журбенко Вероника Александровна, ассистент
Курский государственный медицинский университет

Целью современного университетского образования выступает обеспечение широкой междисциплинарной подготовки специалистов. Принципы построения программ профессиональной подготовки различны. Кроме традиционного подхода университеты применяют межпредметные комбинированные курсы, междисциплинарные программы.

В высшей школе технология обучения представляет собой комплекс педагогических процедур, последовательность операций и действий, составляющих в совокупности дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания. В зависимости от индивидуальных познавательных особенностей студентов преподаватели высшей педагогической школы используют следующие технологии обучения: модульное обучение, персонализированное обучение, тьюторскую систему обучения (тьюториалы), бригадно-индивидуальное обучение.

Модульное обучение. Имеет четкую организацию процесса самообразования и групповых занятий и заключается в том, что студенту предоставляется возможность самостоятельно работать с индивидуальной программой, включающей план действий, банк информации и методическое руководство по достижению целей. Педагог выполняет различные функции: от информационно — контролирующей до консультационно-координирующих. Содержание обучения представлено в виде отдельных учебных пакетов. Студент может самостоятельно комбинировать набор модулей в зависимости от своего индивидуального плана. К принципам модульного обучения относят: динамичность, действенность и оперативность знаний; гибкость в организации процесса учебной деятельности; осознанность перспективы в достижении целей; разнообразие методического консультирования. Обучающий модуль представляет собой интеграцию различных курсов или учебных тем в структуре одной дисциплины, подчиненных общей учебной цели и поэтапным задачам ее достижения. В модуле формулируются учебные цели и задачи, варианты их поэтапного достижения; излагаются основные моменты учебного материала, его сущность; предлагаются пояснения к его усвоению на нескольких уровнях сложности; даются рекомендации для дополнительного углубления и расширения изучаемого материала; к каждому блоку материала прилагается список литературных источников; предлагаются теоретические и практические задания (некоторые из них на выбор студента); организуется индивидуализированная обратная связь. Входной контроль, определяя готовность студента к усвоению представленного в модуле материала, позволяет сформулировать рекомендации для органи-

зации его последующей учебной деятельности. Промежуточный контроль дает возможность самоконтроля и коррекции учебной деятельности в ходе работы по модулю. Обобщающий контроль также индивидуализирован в зависимости от программы изучения данного модуля и особенностей студента. Способы конструирования модулей различны. Иногда модуль составляется на межпредметной основе для достижения определенных целей обучения. В этом случае он включает различные учебные курсы, систематизированные определенным образом. На основе набора различных модулей составляется индивидуальный учебный план. Некоторые студенты специализируются в нескольких областях при условии, что модульные программы относятся к различным специальностям. В профессионально-ориентированных модулях деятельность студента систематизируется по следующей схеме: учебно-познавательная, учебно-профессиональная, профессиональная.

Персонализированное обучение — самостоятельное выполнение студентом работы в индивидуальном темпе по специально подготовленным печатным материалам. Само-обучение сопровождается просмотром кинофильмов, прослушиванием фонограмм, выполнением лабораторных упражнений. Студенты по мере необходимости выборочно посещают лекции, практические или тьюторские занятия (в ряде случаев студенты-старшекурсники являются репетиторами своих младших коллег). Переход к последующему учебному разделу допускается лишь после изучения предшествующего, усвоение которого проверяется путем обычных или тестовых испытаний, а также с помощью технических средств (иногда применяется самооценка или групповая оценка усвоения знаний). Самостоятельная работа сопровождается еженедельными встречами студентов в группе и письменными отчетами. Суть персонализированного обучения заключается в том, что материал курса разбивается на порции, каждая из которых содержит подлежащую изучению информацию: примеры и задачи, вопросы для самопроверки, а также необходимые методические указания. Студент самостоятельно изучает материал и, когда сочтет, что овладел данной порцией в совершенстве, обращается к преподавателю и получает «тест готовности». Разрешение на переход к изучению следующей части учебного материала возможно лишь после получения высокой оценки за предыдущую порцию. Изучение курса обычно сопровождается лекциями, но посещение их необязательно. После прохождения всего программного материала по данному предмету студенту выставляют общую оценку.

Тьюторская система обучения (тьюториалы) — регулярные индивидуально-групповые занятия препода-

вателя-тьютора с несколькими прикрепленными к нему на весь период обучения студентами. Тьютора следует рассматривать, прежде всего, как наставника. Он наблюдает за успеваемостью и формированием личности студента в процессе его обучения. В традиционной структуре тьюториала выделяют три различные функции: — *director of studies* отвечает за учебу студентов в целом, — *moral tutor* отвечает за их «моральный облик», — *tutor* курирует учебу отдельного студента в течение триместра или учебного года.

Бригадно-индивидуальное обучение — индивидуализированное обучение в малых группах, когда значительное количество отстающих не позволяет преподавать материал всей академической группе одновременно. Данная технология обучения характеризуется жесткой целевой ориентацией. Принцип бригадно-индивидуального обучения — совершенство в обучении — овладение каждым студентом учебным материалом в совершенстве независимо от способностей и достижение, таким образом, поставленной цели. Более общие требования, вытекающие из данного принципа: — осознание студентами поставленной цели обучения; — обеспечение студентов методическими рекомендациями по организации самостоятельной учебной деятельности; — организация включенности студента в учебный процесс; — предоставление студентам, имеющим более низкий исходный уровень, дополнительных возможностей и постоянный прогресс в обучении — гибкость и динамичность процесса обучения. Студенты распределяются по группам из 4–5 человек. Преподаватель подбирает группы так, чтобы их состав был максимально разнородным во всех отношениях: в группу входят юноши и девушки, хорошо, средне и слабоуспевающие, а также (при соответствующих условиях) студенты разного этнического происхождения. Учебный материал разбит на программированные порции-разделы, члены подгруппы работают над различными разделами. Каждый студент прорабатывает материал раздела в собственном темпе в следующей последовательности:

- 1) ознакомление с составленным преподавателем руководством по овладению тем или иным умением;
- 2) проработка серии рабочих планов, каждый из которых посвящен овладению отдельными навыками — компонентами данного умения;
- 3) самостоятельная проверка владения данным умением;
- 4) заключительный тест.

Члены бригады работают парами, проверяя друг у друга выполнение контрольных заданий по 100-балльной шкале. Если студент добивается 80-процентного или более высокого результата в режиме самостоятельной работы и взаимопроверки, он проходит заключительный тест по данному умению. Его проводит назначенный преподавателем хорошо успевающий студент. К концу каждой недели, исходя из результатов заключительных проверочных работ (тестовых показателей каждого участника и количества тестов, пройденных им за неделю), подводятся итоги работы бригад, составляются бригадные показатели.

Все технологии органично связаны и взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему.

Анализ конкретных ситуаций (casestudy) — эффективный и распространенный метод организации активной познавательной деятельности обучающихся. Цели метода — развивать аналитические способности к исследованию жизненных и производственных задач; способствовать правильному использованию информации; вырабатывать самостоятельность и инициативность в решениях. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучающийся должен определить сущность проблемы и выразить к ней свое отношение. Различают следующие виды ситуации: ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение, ситуация-оценка, ситуация-проблема. *Ситуация-иллюстрация* поясняет какую-либо сложную процедуру или ситуацию, относящуюся к основной теме и заданную преподавателем. Она в меньшей степени стимулирует самостоятельность в рассуждениях. Это примеры, поясняющие суть излагаемого, хотя по их поводу можно сформулировать вопрос или согласие, но тогда ситуация-иллюстрация перейдет в ситуацию-оценку. *Ситуация-упражнение* предусматривает применение принятых ранее положений к решению конкретных проблем. Такие ситуации могут развивать определенные навыки (умения) учащихся в обработке или обнаружении данных. Они носят в основном тренировочный характер, помогая приобрести опыт. *Ситуация-оценка* описывает положение, выход из которого найден. Проводится критический анализ принятых решений. Дается мотивированное заключение по поводу события. Позиция слушателей — сторонние наблюдатели. *Ситуация-проблема* представляет сочетание факторов из реальной жизни. Участники являются действующими лицами, как бы актерами, пытающимися найти решение или прийти к выводу о его невозможности. Методику работы по анализу конкретных ситуаций можно выстраивать в двух направлениях:

— ролевое разыгрывание конкретной ситуации: изучение ситуации участниками происходит заранее, и занятие по ее анализу переходит в ролевую игру; — коллективное обсуждение вариантов решения одной и той же ситуации. Существенно углубляет опыт обучающихся: каждый имеет возможность ознакомиться с вариантами решения, послушать и взвесить множество оценок, дополнений, изменений. Практика показала, что метод анализа конкретных ситуаций стимулирует обращение обучающихся к научным источникам, усиливает стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на поставленные вопросы. *Семинар-дискуссия (групповая дискуссия)* — процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта участия в совместном обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем. На семинаре-дискуссии студент учится точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В си-

туации диалога студент получает возможность выстраивания собственной линии поведения, что предполагает высокий уровень интеллектуальной и личностной активности, включенности в процесс учебного познания. Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предыдущих лекциях и в процессе самостоятельной работы. Успешность семинара-дискуссии во многом зависит и от умения преподавателя его организовать. Семинар-дискуссия может содержать элементы «мозгового штурма» и деловой игры. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике; потом выделяются главные, они обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения. Во втором семинар-дискуссия получает своего рода ролевою «инструментовку», отражающую позиции людей, участвующих в обсуждении. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента, рецензента, логика, психолога, эксперта и т.д. — в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие дидактические цели ставит преподаватель перед семинарским занятием. Если студент назначается на роль ведущего семинара-дискуссии, он получает все полномочия по организации дискуссии: поручает кому-то из студентов сделать доклад по теме семинара, руководит ходом обсуждения, следит за аргументированностью доказательств или опровержений, точностью использования понятий и терминов, корректностью действий участников в процессе общения. Оппонент или рецензент воспроизводит процедуру оппонирования, принятую в среде исследователей. Он должен не только изложить позицию докладчика, продемонстрировав тем самым ее понимание, не только найти уязвимые места или ошибки, но и предложить собственный вариант решения. Логик выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика или оппонента, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвижения гипотезы и т.д. Психолог отвечает за организацию продуктивного общения студентов на семинаре-дискуссии, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности в отношениях, не допускает пре-вращения дискуссии в конфликт, следит за правилами ведения диалога. Эксперт оценивает результативность всей дискуссии, правомерность выдвинутых гипотез и предположений, высказывает мнение о вкладе того или иного участника в нахождение общего решения, дает характеристику того, как шло обучение участников дискуссии и т.д. Преподаватель может ввести в дискуссии любую ролевою позицию, если это оправдано целями и содержанием семинара. Целесообразно назначать не одну, а две парные роли (два логика, два эксперта), с тем, чтобы большее число студентов получило соответствующий опыт.

Метод проектов — совокупность последовательных исследовательских, поисковых, проблемных методов. Предполагает определенную совокупность учеб-

но-познавательных приемов, которые позволяют решать ту или иную проблему в ходе самостоятельных действий студентов с обязательной презентацией этих результатов. Основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского творческого поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов,
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
- использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:
 - определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования методов «мозговая атака» и «круглый стол»);
 - выдвижение гипотезы;
 - обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
 - обсуждение способов оформления конечных результатов;
 - сбор, систематизация и анализ полученных данных;
 - подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
 - выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Выбор тематики проектов может быть различным в зависимости от учебной ситуации (практического применения знаний, формирования исследовательских навыков, естественной интеграции знаний), от профессиональных интересов, интересов и способностей студентов (познавательных, творческих, прикладных).

Параметры внешней оценки проекта:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, их адекватность изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений;
- глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
- доказательность, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- характер общения участников проекта (взаимопомощь, взаимодополняемость);
- эстетика оформления результатов выполненного проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы.

Метод проектов позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений, критического и творческого мышления. Он поощряет взаимодействие, терпимость к чужому мнению, обсуждение

ценностных приоритетов и философствование. Метод способствует обретению индивидуальной позиции при выполнении предлагаемых исследовательских проектов, что позволяет формировать эффективный интеллектуальный процесс при выработке обще-группового решения. *Портфель студента* — инструмент самооценки собственного познавательного, исследовательского труда студента, рефлексии его собственной деятельности. «Портфель» представляет собой комплект документов, самостоятельных работ студента. Его ведет преподаватель по предмету. Он дает студенту задания (по каким параметрам отбирать материал), составляет анкеты для экспертной группы на презентации для объективной оценки представленного «портфеля». Студент представляет все работы, выполненные им на занятиях и во время самостоятельной работы, с объяснением мотивации выбора. Каждая работа сопровождается комментарием студента с самооценкой результата, выводами по работе, аргументированной коррекцией ошибок. Периодически презентация работ проводится на студенческой конференции. Студент должен показать, что он продвигается в данной области знаний, сравнить свою оценку с оценкой преподавателя и группы экспертов (из числа студентов). Принципы метода: — самооценка результатов (промежуточных, итоговых), овладение определенными видами познавательной деятельности; — систематичность и регулярность самомониторинга; — структуризация материалов, логичность и лаконичность всех письменных пояснений; — аккуратность и эстетичность оформления «портфеля»; — тематическая завершенность материалов; — наглядность и обоснованность презентации. В итоге студент учится анализировать и объективно оценивать свою работу, видеть способы достижения резуль-

татов. Учебно-познавательная деятельность становится более осознанной. *Технология «мозгового штурма»* — обучение с помощью формулирования проблемы, имеющей теоретическую и практическую значимость, что вызывает активный интерес студентов. Общее требование при выборе проблемы для мозгового штурма (она выдвигается перед студентами как учебная задача) — возможность многих неоднозначных вариантов ее решения. Методика организации и проведения «мозгового штурма» предполагает следующие этапы: — *организационный*: академическая группа до начала занятия входит в аудиторию и рассаживается по местам; можно включить бодрую динамичную музыку, предпочтительно инструментальную, так как текст может повлиять на формирование установки студентов; — *начальный*: преподаватель сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, обосновывает задачу для поиска решения. Затем знакомит студентов с условиями коллективной работы и выдает им правила «мозгового штурма»; — *основной*: формируется несколько рабочих групп из 3–5 человек. Каждая группа выбирает эксперта, в обязанности которого входит фиксация идей, их последующая оценка и отбор наиболее перспективных предложений. Формировать рабочие группы целесообразно в соответствии с личными пожеланиям студентов, но группы должны быть примерно равными по числу участников. Группы рассаживаются так, чтобы было удобно работать и студенты могли видеть друг друга.

Применение организационно-педагогического комплекса педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки позволяет добиться не только качественного и быстрого усвоения учебной дисциплины, но и практической цели.

Литература:

1. Андреев А. Л. Инновационный путь развития России в контексте глобального пространства образования. // Вестник Российской Академии наук, 2010. — Т. 80. — № 2. — С. 99–106.
2. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». / В. И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — с. 25–30.
3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 17–22.
4. Болотов В. А., Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Болотов В. А., Сериков В. В. // Педагогика. — 2003. — № 10. — с. 26.
5. Журбенко В. А., Саакян Э. С., Тишков Д. С. Инновационное обучение в медицинском вузе // международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 3–4. — с. 582.

К вопросу о связи преподавания иностранных языков со специальностью

Супрунов Семен Евгеньевич, старший преподаватель
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

Для определения основных направлений, а также и разработки конкретной методики обучения иностранному языку существенное значение имеет содержательная сторона педагогического процесса. Содержательность обучения иностранному языку находит отражение, в первую очередь, в связи с той или иной областью знания, с профилем факультета. Изучение иностранного языка только тогда может быть эффективным, если оно согласуется с задачами учебного заведения и включено в систему образования [Ильин, 2000, с. 67].

В условиях университета каждый факультет имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при составлении учебников и учебных пособий. Полная унификация обучения языку уже на первом курсе вызывает ряд нежелательных явлений, не содействует развитию глубокого интереса к изучению иностранного языка. Особенность любого факультета требует выработки определенного подхода к специальной терминологии. Язык конкретной науки должен быть тесно связан с естественным языком, легко включаясь в ткань языка.

Специфика изучения иностранного языка на неязыковом факультете состоит в том, что здесь язык изучается только как носитель информации. Возникает необходимость при отборе так называемой активной лексики на начальном этапе учитывать продуктивность тех или иных слов для образования научной терминологии. При этом специальная лексика также нуждается в тщательной классификации. Было бы односторонним видеть научность подхода к изучению иностранного языка только в статистическом изучении последнего. Приходится считаться с тем фактом, что некоторые термины, имеющие незначительную повторяемость, в то же время должны быть включены в активный запас при изучении специальной лексики.

Процесс изучения иностранного языка выступает как сторона процесса познания. Вместе с новыми словами учащиеся обогащаются новыми понятиями. Преподаватель иностранного языка не может уйти от необходимости давать правильное объяснение того или иного термина, имеющего принципиальное значение. В данном случае мы имеем дело с очень интересным явлением (специально сконструированным языком науки), для понимания которого студент должен быть вооружен научным подходом к изучению терминологии своей науки [Супрунов, 2017, с. 72].

При определении места курса иностранного языка в неязыковом вузе следует исходить из того, какое практическое значение имеет для учащихся изучение словообразования. Понимание структуры слов и способов их образования, осознание слов как элементов системы, сопоставимых с другими словами по общности словообразовательной модели, по общности основы или словообразовательных аффиксов облегчает учащимся усвоение

значительной части проходимого словаря. Большое значение имеет знание словообразования для понимания новых слов на основе уже известного лексического материала, что безгранично расширяет возможности понимания устной и письменной речи и, в частности, позволяет значительно ускорить темп чтения. Только знание словообразовательной структуры позволяет понять лексику, не фиксируемую в словарях (новые термины, разного рода неологизмы, текущее словообразование и пр.).

Работа над словообразованием, целью которого является помочь учащимся в усвоении новой лексики, ведется в течение всего курса обучения иностранному языку. Сложность ее на начальном этапе обучения состоит в том, что в это время нужно не только определить основные понятия словообразования, но и научить учащихся использовать словообразовательный анализ для запоминания слов. На этом этапе обучения нет возможности и необходимости для изучения словообразования в системе. Сообщаемые учащимся сведения о структуре слов и способах их образования определяются конкретным лексическим материалом, проходимом на данном курсе. Словообразовательный анализ, выявляющий структуру закрепляемых слов, роль и значение входящих в них словообразовательных морфем, должен помочь учащимся усвоить новые слова во всей совокупности присущих им свойств — фонетических, морфологических и семантических [Гальскова, 2005, с. 78].

При усвоении нескольких сотен лексических единиц у студентов накапливается известный запас знаний по словообразованию. Он включает понятие производности основы, ее алломорфности, понятие об основных структурных типах слов, сведения о многих словообразовательных аффиксах. Однако круг сведений по словообразованию на этом этапе далеко не полный. При стилистической нейтральности учебных текстов учащимся не встретятся структурные модели слов, употребляющиеся преимущественно в разговорном стиле речи, а также слова, характерные для научной литературы. Также могут не встретиться другие продуктивные модели и значения аффиксов. Для этого этапа обучения важно не столько количество словообразовательных моделей, усвоенных учащимися, сколько умение правильно подходить к словообразовательному анализу. Дальнейшее обогащение словарного запаса студентов, знакомство с новыми основами и новыми структурными моделями слов позволяет в ходе последующей работы над словообразованием в этом плане расширить сопоставления и обобщения, которые из-за отсутствия лексических знаний на начальном этапе обучения были весьма ограничены [Баранов, 2001, с. 38].

Потребность в активном использовании знаний по словообразованию для понимания новых слов возникает у учащихся, когда они приступают к чтению обществен-

но-политической литературы и литературы по специальности. Умение понять слово по его структуре является важным условием для ускорения темпа чтения и единственным для понимания лексики, не фиксируемой словарями. На этом этапе обучения необходима и систематизация сведений по словообразованию, которая обобщала бы пройденное, восполняла бы пробелы в конкретных сведениях по словообразованию, возникшие в результате несистемного рассмотрения данного вопроса на начальном этапе. Поскольку целью такой систематизации является научить студентов понимать слова по их структуре, то в ней приобретают актуальность те сведения по словообразованию, которые подготовили бы учащихся к этому виду работы. Среди основополагающих принципов для отбора структурных моделей, подлежащих систематизации, ученые выделяют продуктивность модели в современном языке и соответствие словообразовательной модели стилю научной прозы и публицистики.

Лингвистическое объяснение специальной лексики с целью беспереводного понимания содержания читаемого специального текста и творческого воспроизведения аналогичной мысли с употреблением данных лексических единиц основывается на четком определении необходимых лингвистических понятий, в частности, значения и термина, а также соотношений между ними [Бим, 1977, с. 45].

Значение слова в плане языка определяется как дифференциальный семантический признак или набор таких признаков. Дифференциальный семантический признак есть абстрагированное обобщенное понятие, отличающееся от индивидуальных субъективных понятий своим структурным качеством, то есть, понятие, ставшее компонентом лексико-семантической структуры, сущность которого обусловлена наличием других компонентов данной структуры и его отношениями и связями с ними. Дифференциальные семантические признаки (значения слов) служат для противопоставления объектов, в том числе, разумеется, и индивидуальных понятий по данному признаку в процессе формирования мысли, а соответствующие слова — для названия данных объектов в процессе сообщения мысли-коммуникации [Супрунов, 2017, с. 119].

Для определения понятия «термин» необходимо четкое разграничение плана выражения и плана содержания. Термин в плане содержания — это четко и однозначно определенное специальное понятие в данной отрасли науки. В плане выражения на лексическом уровне термин определяется как слово, входящее в один и только в один определенный подязык и имеющее в качестве своего значения в плане содержания четко и однозначно определенное специальное понятие, входящее в систему понятий

данной отрасли науки. Объяснение собственно терминов не представляет собой трудности: корневые слова-термины обычно вводятся путем показа, объяснения или определения соответствующего специального объекта или терминологического понятия. Производные и сложные слова-термины, как правило, образуются по определенным языковым моделям и своей морфологической структурой в большинстве случаев «подсказывают» смысл и место данного специального терминологического понятия в системе соотносимых терминологических понятий в данной отрасли науки [Зимняя, 1989, с. 54].

Несколько сложнее обстоит дело при объяснении общеупотребительных слов, используемых в качестве наименований специальных терминологических понятий. В этом случае весьма важно проводить четкое разграничение между общеязыковыми значениями этих слов как дифференциальными семантическими признаками, используемыми для различения и отождествления объектов, с одной стороны, и специальными терминологическими понятиями, различаемыми и отождествляемыми по данным признакам в процессе формирования и сообщения мысли, с другой.

Системное изучение и прочное усвоение значений общеупотребительных слов в указанном смысле обеспечивает беспереводное понимание читаемого специального текста и правильное употребление таких слов в творческой речи студентов. Эти положения иллюстрируются примерами системного объяснения значений слов как дифференциальных семантических признаков, раскрытия смысла словосочетаний в определенной отрасли науки на основе значений, а также примерами возможностей употребления таких слов в речи.

Задачей кафедр иностранных языков является углубление и расширение знаний студентов, поддержания их интереса к дальнейшему изучению иностранного языка в стенах вуза вплоть до его окончания. Студенту интересно все, что связано с его специальностью, с его будущей профессией, поэтому в группах, в которых к изучению языка возможно приступить, минуя первый этап, необходимо с первого же семестра связать учебный материал со специальностью [Супрунов, 2017, с. 123]. Тесная связь с изучаемыми основными дисциплинами в течение всего периода обучения иностранному языку способствует тому, что интерес студента к языку не только не уменьшается, а наоборот возрастает от курса к курсу. Условием успешной работы в группах, изучающих иностранный язык, является также отказ от традиционной структуры урока и интенсивная внеаудиторная работа, проводимая как в индивидуальном, так и в коллективном порядке.

Литература:

1. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Саранск, 2017.
2. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2005.

5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
7. Супрунов С. Е. Изучение иностранных языков в неязыковом вузе. В сборнике: Педагогика сегодня: проблемы и решения Материалы II Международной научной конференции. 2017. С. 71–73.
8. Супрунов С. Е. Мотивация изучения иностранного языка у студентов неязыковых вузов. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н. В. Бутылов. 2017. С. 117–120.
9. Супрунов С. Е. От межкультурной коммуникации к межкультурному обучению. В сборнике: Актуальные проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции. Ответственный редактор Н. В. Бутылов. 2017. С. 121–124.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Сущность понятия «самообразование» и его взаимосвязь с понятием «математическая культура»

Насыпаная Валентина Алексеевна

Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Данная статья раскрывает сущность понятия «самообразование», а также его взаимосвязь с понятием «математическая культура» через сопоставление их основных характеристик и функций.

Ключевые слова: самообразование, математическая культура, обучающиеся основной школы, функции, характеристики.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО), наряду с предметными и метапредметными результатами обучения прописаны требования к личностным результатам, которые включают, в том числе, готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию [10]. Также и в «портрете выпускника основной школы» одной из характеристик является следующая — «умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике» [10].

Цель данной статьи — рассмотреть сущность понятия «самообразование» и его взаимосвязь с понятием «математическая культура».

В начале отметим, что обозначенные в Стандарте личностные результаты в отечественной психологии определяются как психические новообразования, то есть качественные особенности психики, которые впервые появляются в данный возрастной период и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, к внутренней и внешней жизни. «К окончанию школьного обучения такими новообразованиями становятся личностное и профессиональное самоопределение, то есть сформированное мировоззрение, обретение личностной идентичности, готовность и способность к саморазвитию, самовоспитанию и самообразованию на протяжении всей жизни, самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии» [7, с. 32].

Отсюда основой современных требований к построению педагогического процесса в рамках ФГОС ООО является создание условий для соучастия обучающегося в организации собственного обучения, проявлении его подлинной самостоятельности, способности к творчеству. Задача формирования личности ученика выступает как

задача обеспечения его культурно-личностного роста. Решение этой задачи возможно через организацию обучения, передачу определенного культурно-исторического опыта как личностно значимой ситуации, затрагивающей базовые личностные образования, в частности субъектный опыт самого ученика.

Согласно М. А. Александровой и И. Н. Степанова, «лично-ориентированный подход — это методологическая ориентация в педагогической деятельности, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности» [1, с. 98].

В данном определении нам встречаются понятия, близкие понятию «самообразование» — это самопознание, самостроительство и самореализация. Понятие «самопознание» относится к психологическому понятию. Отечественные психологи традиционно рассматривают самопознание как «сложный непрерывный многоуровневый процесс формирования знаний о себе, результатом которого выступает образ Я — система накопленных знаний о различных сторонах и качествах своей личности» [9, с. 245].

Подробное изучение указанных выше понятий произвел доктор философских наук, профессор В. В. Байлук в своей статье «ФГОС основного общего образования в свете самообразования, самопознания, самовоспитания и самореализации» [2]. Самообразование ученый относит к первому этапу универсальной технологии саморазвития обучающегося, которое идет параллельно с познанием своего «Я» универсального. В. В. Байлук указывает, что «данный этап включает две стадии: 1) самообразование (учебная активность обучающегося) в процессе образовательного взаимодействия с учителями; 2) полностью само-

стоятельная учебно-познавательная деятельность, прежде всего при выполнении домашних заданий» [2, с. 107].

Цель самообразовательной деятельности обучающегося, по мнению В. В. Байлук, это «овладение знаниями по данному учебному предмету, предполагающее понимание смысла этих знаний. Овладеть знаниями — значит познать определенную часть мира, построить частную картину мира. Конечный результат самообразовательной деятельности обучающегося — его образованность» [2, с. 108].

Анализируя понятие «самообразование» как одно из основополагающих в данном исследовании, мы обратились к истории его изучения и отметили, что основная часть исследований приходится на 60–80-е гг. XX века. Такие ученые, как В. А. Сухомлинский, Л. В. Занков, А. К. Громцева, В. П. Стрекозин, Н. Ф. Голованова, Л. А. Земскова, Л. Н. Сергеева, Б. Ф. Райский, М. Н. Скоткин, В. П. Бондаренко, Ю. Г. Любимцева и др. разрабатывали важнейшие проблемы самообразования. При всём разнообразии определений самообразования, которые дают указанные исследователи, они сходятся в главном: самообразование представляет собой часть системы непрерывного образования, самостоятельную, специально организованную, систематическую познавательную деятельность.

Анализ современных диссертационных исследований изучаемого понятия в отношении школьников показал, что их количество невелико. Так, Н. А. Яковлев изучает систему самообразования школьников в обучении экономической и социальной географии мира (2004 г.), Р. С. Есаян изучает вопрос формирования у школьников-подростков интереса к самообразованию во внеурочной деятельности (2005 г.), Е. М. Таран рассматривает проблему управления формированием навыков самообразования у обучающихся в современных условиях (2005 г.), Т. А. Юденко обращается к историческому аспекту самообразования школьников (2007 г.), М. Б. Алиева рассматривает вопрос формирования навыков самообразования у подростков в учебной деятельности (2008 г.), В. В. Морозова исследует формирование учебной компетентности самообразования школьников как условие обучения в форме экстерната (2010 г.), Е. А. Борисова обращается к проблеме формирования готовности школьников к самообразованию в процессе обучения иностранному языку (2013 г.). Как мы видим, процессы самообразования школьников, в том числе обучающихся основной школы, пока еще находятся в стадии изучения.

Также важно отметить, что психологические и педагогические представления дают размытые характеристики феномена самообразования. Подходы к проблеме самообразования традиционно представлены с позиции философии и педагогических технологий по развитию личности, направленных на усовершенствование отдельных личностных качеств и достижение жизненных целей любыми способами. Часто между понятиями «самообразование» и «самообучение» не делается никакой разницы.

Например, «Большой энциклопедический словарь» определяет «самообразование» как приобретение знаний путём самостоятельных занятий без помощи преподавателя, т.е. самообучение [3, с. 788]. С позиции происхождения слов данные понятия различны. Приставка «само-» указывает, что человек делает лично «сам». Слово «образование» можно понять через слово «образ», который может передавать какое-либо смысловое или эмоциональное послание. Получается, что при самообразовании человек не просто овладевает новыми знаниями и умениями, как это происходит при самообучении, но и создает из себя «новый образ».

Укажем далее функции самообразования. М. Князева и В. Д. Диденко выделяют «следующие функции:

- экстенсивная (накопление, приобретение новых знаний);
- ориентировочная (определение себя в культуре и своего места в обществе);
- компенсаторная (преодоление недостатков в полученном образовании);
- саморазвития (развитие самосознания, познавательных процессов, рефлексивных способностей);
- методологическая (формирование образа мира, своего места в нем и т.п.);
- коммуникативная (установление связей между науками, профессиями, специальностями, возрастами);
- развитие творческого потенциала личности;
- психотерапевтическая (сохранение жизненной энергии, силы личности; переживание полноты бытия)» [цит. по: 4, с. 39–40].

Г. Н. Сериков пишет, что «самообразование как самостоятельное овладение знанием имеет узкий, более практический смысл. Самообразование как образование себя, сознательное созидание своей личности рассматривается в более широком, гуманистическом смысле. В этом смысле обучающийся впитывает не столько конкретное знание, сколько приобретает и впитывает всю созданную человечеством культуру. Самостоятельное овладение знанием становится частью и основанием самообразования в психологическом и культурологическом смысле. В общении с культурой человек совершенствует свой интеллект, память, эрудицию, структуру своей личности, превращает репродуктивную деятельность в продуктивную» [8, с. 81].

По мнению В. В. Столина, «в современном мире самообразование предопределяет социокультурную независимость и самостоятельность личности, а значит, дает человеку многостороннее и естественное состояние в жизни. Известные люди в разные времена считали и считают, что самообразование как вид свободной духовной деятельности — это самый свободный путь к ускоренному саморазвитию, представляющий собой систему направленного, разумного формирования человеком разных сторон своего духовного Я. Особая ценность самообразования заключается в самостоятельном поисковом размышлении, в свободном усвоении свободно избранной области знания» [9, с. 316]. Отсюда самообразование можно обозначить как

деятельность постижения культуры, приобщения к ней, творческая работа по развитию своей личности.

В указанном определении важным для нас является взаимосвязь двух понятий — самообразования и культуры, поскольку мы подробно изучаем проблему формирования математической культуры школьников. Рассмотрев сущность понятия «самообразование», обратимся к характеристике данного понятия как средства формирования математической культуры обучающихся основной школы.

В начале приведем определение Д. Пойа в отношении математики как науки. «Заслуга математики состоит в том, что она является весьма действенным инструментом к *самопознанию* человеческого разума. И хотя человек не всегда имеет возможности для создания чего-то нового в той или иной сфере деятельности, но будучи

личностью, он, тем не менее, не может не быть готовым к *творческому самовыражению*. Математика помогает ему, пробуждая творческие потенции. В этом и есть одно из главных предназначений учебного предмета математики» [6, с. 112].

Напомним, что под математической культурой обучающихся мы понимаем «личностное образование, основными характеристиками которого являются наличие математических знаний, умений и навыков для свободного владения при решении математических заданий; умение переносить полученные знания в новые ситуации; стремление действовать рационально и творчески» [5].

Попробуем сопоставить указанные характеристики во взаимосвязи с характеристиками самообразования как педагогической категории (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь характеристик математической культуры и самообразования

Характеристики	Математическая культура	Самообразование
Наличие знаний, умений и навыков	Наличие математических знаний, умений и навыков для свободного владения при решении математических заданий	Деятельность, направленная на приобретение необходимых знаний, умений и навыков и их усовершенствование
Умение переносить полученные знания в новые ситуации	Умение переносить полученные знания в новые ситуации при решении математических заданий	Позволяет применить знания на практике и перенести их в новые ситуации
Владение способами и приемами творческой деятельности	Стремление действовать рационально и творчески	Осуществляется творческая работа по развитию своей личности

Подобным же образом попробуем сопоставить функции математической культуры и самообразования (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь функций математической культуры и самообразования

Функции математической культуры	Функции самообразования
Аксиологическая, обеспечивающая критическое осмысление поступающей к школьнику информации	Экстенсивная, предполагающая накопление и приобретение новых знаний
Развивающая, отражающая возникновение новых способов деятельности, осознание и понимание роли математики	Саморазвития, предполагающая развитие самосознания, познавательных процессов, рефлексивных способностей
Концентрирующая, направленная на сохранение полученных знаний	Ориентировочная, предполагающая определение себя в культуре и своего места в обществе
Регулирующая, направленная на овладение новыми способами творческой деятельности	Развитие творческого потенциала личности, предполагающая творческое саморазвитие индивида

Анализ взаимосвязи характеристик и функций математической культуры и самообразования позволяет предположить, что самообразование как педагогическая категория может выступать средством формирования математической культуры обучающихся основной школы, но с учетом определенных педагогических условий.

Таким образом, в данной статье мы, прежде всего, обратились к анализу сущности и содержания понятия «самообразование». В этом анализе мы, рассматривая по-

нятие в психологическом и педагогическом аспектах, определили следующие положения для характеристики понятия «самообразование» и возможности его использования в качестве средства формирования математической культуры у обучающихся основной школы:

1) сегодня в центре внимания — ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная задача — выбрать формы и методы организации учебной деятельности обучающихся, которые оптимально соот-

ветствуют поставленной цели развития личности. Мастерство учителя состоит в умении сделать содержание своего предмета богатым, глубоким, привлекательным, а способы самостоятельной деятельности обучающихся разнообразными, творческими, продуктивными;

2) основой современных требований к построению педагогического процесса в рамках ФГОС ООО является создание условий для соучастия обучающегося в организации собственного обучения, проявлении его подлинной самостоятельности, способности к творчеству. Цель самообразовательной деятельности обучающегося — это овладение знаниями по учебному предмету, предполагающее

понимание смысла этих знаний. Конечный результат самообразовательной деятельности обучающегося — его образованность;

3) самообразование можно обозначить как деятельность постижения культуры, приобщения к ней, творческая работа по развитию своей личности;

4) анализ взаимосвязи характеристик и функций математической культуры и самообразования позволил предположить, что самообразование как педагогическая категория может выступать средством формирования математической культуры обучающихся основной школы, но с учетом определенных педагогических условий.

Литература:

1. Александрова М. А., Степанов И. Н. Классному руководителю о классном часе. Технология подготовки и проведения личностно-ориентированного классного часа. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 52 с.
2. Байлук В. В. ФГОС основного общего образования в свете самообразования, самопознания, самовоспитания и самореализации обучающихся // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 5. — С. 106–116.
3. Большой энциклопедический словарь. Серия: современная энциклопедия. — М.: АСТ, Астрель, 2008. — 1248 с.
4. Борисова Е. А. Формирование готовности учащихся к самообразованию в процессе обучения иностранному языку: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. — Самара, 2013. — 247 с.
5. Насыпаная В. А. Математическая культура учащихся: основные характеристики, функции и компоненты // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). — СПб.: Свое издательство, 2017. — С. 42–45. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12743/> (дата обращения: 30.11.2017).
6. Пойа Д. Математическое открытие. — М.: Наука, 1976. — 448 с.
7. Примерная программа психолого-педагогического сопровождения образовательных учреждений при переходе на ФГОС ООО. Составитель А. В. Серякина. Научный редактор М. Ю. Михайлина. — Саратов: ГАОУ ДПО «СарИПКиПРО», 2012. — 98 с.
8. Сериков Г. Н. Самообразование в жизнедеятельности человека // Вестник Южноуральского гос. ун-та. — Челябинск: ЮУрГУ, 2001. — Вып. 1. — С. 75–82.
9. Столин В. В. Познание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дис... д — ра психол. наук: 19.00.01. — М., 1985. — 530 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897. — URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Pr_1897.pdf (дата обращения: 30.11.2017).

СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА

Взаимоотношения между родителями и детьми в семье

Абраменкова Нина Фёдоровна, педагог дополнительного образования;
Асланиди Вера Александровна, педагог дополнительного образования;
Лукина Марина Владимировна, педагог дополнительного образования;
Манцева Анастасия Юрьевна, педагог дополнительного образования;
Ускова Надежда Михайловна, педагог дополнительного образования;
Чугунова Ольга Евгеньевна, педагог дополнительного образования
МБУ ДО Центр детского творчества № 1 г. Ульяновска

С момента появления малыша на свет начинается развитие взаимоотношений между родителями и ребёнком. С маленькими детьми обычно отношения складываются легко. Ребёнок очень сильно зависит от мамы, она всегда заботится о нем. Между ними теплая и прочная связь. Родители и дети связаны ежедневным и частым общением друг с другом. Такие контакты способствуют развитию доверия, душевного единения, согласованности действий и стремлений в жизни. В основе отношений лежат чувства родительской любви и заботы, чувства материнства и отцовства и привязанности детей к родителям. Чтобы никогда не потерять доверие и теплые чувства друг к другу, родители должны поддерживать ребёнка во всех возникающих у него сложностях и трудностях. Но часто этого и не происходит. Взрослому очень непросто, находясь дома, отрешиться от своих проблем и переключить своё внимание на ребенка. Отсюда непонимание, появление у ребёнка чувства обиды, неудовлетворенность своими взаимоотношениями с родителями. Нежная и хрупкая душа ребенка требует к себе особого бережного отношения, а самое главное, он каждую минуту должен видеть, осознавать, чувствовать, что его любят таким, каков он есть. По мнению российского психолога Ю.Б. Гиппенрейтер, ребенок должен чаще слышать слова: «Как хорошо, что ты есть на свете!», «Мы так рады видеть тебя!».

Малыш должен быть уверен, что он очень нужен в этом мире. Ему необходимо знать, что бы рядом всегда были любящие и понимающие взрослые.

Мир взрослого и мир ребёнка — две вселенные, но в семье эти два мира должны не просто существовать, а взаимодействовать друг с другом. «Дети — это мира нежные загадки и в самих загадках кроется ответ...» эти строки М. Цветаевой имеют глубокий смысл. Люди всегда рады видеть маленьких детей. Их появление вызывает множество улыбок и внимания. Дети являются сильным источником счастья. Но ребёнок является величайшей загадкой, он не похож на взрослых, так как мыслит, чувствует, воспринимает окружающее не так как они. Взрослым необходимо знать и понимать это.

К сожалению, в последние годы происходит подмена истинных ценностей ложными, искажение морали — всё больше отделяет общество от того высокого и вечного, на чем всегда держалась жизнь. Согласно концепции гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и другие) стремление человека к защищенности является одной из важных жизненных потребностей. Защита прав и интересов детей в России отражена в Конституции РФ, федеральных законах «Об образовании РФ» и «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ», в Указе № 701 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы». Первичным институтом защиты ребенка выступает семья. Только вместе с семьей можно решить великую задачу — воспитать достойного, успешного, здорового духовно и физически человека.

Для ребенка семья — основная среда обитания, развития и психологического становления. Именно в семье, в период раннего детства ребенок учится познавать мир, постигает основные механизмы познания, основы взаимоотношений между людьми. Именно в детстве закладываются основные навыки и умения, психологические качества характера человека, которые он лишь развивает в течение всей последующей жизни. Институт семьи крайне важен для ребенка, так как период детства характеризуется частичной изоляцией от общества. Родители для ребенка являются основным источником постижения человеческих отношений (взаимоотношений родителей и детей, отношений родителей и старшего поколения). На становление личности ребенка влияют не только отношения родителей к самому ребенку, но также и отношения родителей между собой. Так, если ребенок получает достаточно внимания от отца и матери, оба родителя принимают одинаково активное участие в его воспитании, ребенок окружен заботой и любовью. Но бывает, что между самими родителями возникают напряженные отношения, то такая ситуация найдет свое отражение в дальнейшей жизни ребенка. Атмосфера семьи может оказать влияние на личностное становление (психологические проблемы, внутренние противоречия, комплексы, страхи), на станов-

ление его отношений в социуме (тяготение к одиночеству во избежание проблем взаимоотношений). Можно утверждать, что нездоровая семейная атмосфера, сложные взаимоотношения родителей и детей найдут свое отражение в будущей жизни ребенка. Ошибочно думать, что ребенок не воспринимает отношения взрослых, что ему не дано понять большинства проблем взрослой жизни. Как правило, ребенок больше восприимчив не к ситуациям, конфликтам, предметам, обстоятельствам, а к эмоциональному фону, сопровождающему ту или иную ситуацию его жизни. Следует понять, что ребенок является своего рода раздражителем, основы его характера, поведения, отношения к людям он перенимает у своих родителей, притом начиная постигать азы отношений с младенчества (тон голоса в разговоре с теми или иными членами семьи, четкие модели поведения в определенных ситуациях). В итоге, к сознательному возрасту, когда ребенок проявляет первые личностные черты, родители сталкиваются ни с чем иным, как с проявлением собственных черт характера, манер и стилей поведения.

Взаимоотношения родителей и детей во многом определяются внешними факторами, к которым относятся материальное благополучие, жилищные условия, социальный статус семьи. К внутренним факторам, определяющим взаимоотношения между родителями и детьми, относятся культура и воспитание родителей, духовность и нравственность, осознание духовной ценности семьи, брака, отношений между близкими. Взаимоотношения родителей и детей во многом определяются образом жизни семьи, благополучием и достатком, чувством спокойствия и уверенности, защищенности каждого члена семьи, его желанием поддерживать и развивать семью. Современные мамы и папы стараются дать ребёнку то, что сделает его обеспеченным, защищенным, предоставит ему преимущество перед другими. И очень мало заботятся о внутреннем мире ребенка. Беседы с детьми об их времяпрепровождении дома показали, что дети предоставлены сами себе. Конечно, родители наблюдают за ними со стороны, но в своих действиях дети одиноки. Чаще всего ребёнку даётся планшет, раскраски, множество игрушек. Но это быстро надоедает, и дети всеми способами стараются привлечь внимание, так как им необходимо общение с родителями. Родители же не всегда стремятся понять мотивы поступков ребенка, поддержать его интересы, способности. Проанализировав свои наблюдения за взаимоотношениями родителей и детей, мы пришли к выводу, что родители не обладают знаниями теоретических основ воспитания самостоятельности у ребенка, не знают эффективных методов воспитания самостоятельности у ребенка в семье, не придают значения созданию благоприятной среды для проявлений самостоятельности ребенка, не уделяют внимание появлению у ребенка эмоционального предвосхищения результатов деятельности. Родители не умеют строить взаимоотношения с ребенком, часто оценивают деятельность ребенка неадекватно, не поддерживают его самооценку, с трудом определяют эмоциональное состояние ребенка,

часто выбирают неадекватные способы общения с ним, не умеют устанавливать партнерские взаимоотношения с ребенком. Определив степень трудности во взаимоотношениях родителей и детей, мы решили оказать родителям помощь в правильном построении отношений с своими детьми. Были проведены мастер — классы для совместного досуга родителей и детей. Очень понравились родителям памятки по проведению партнёрских и подвижных игр. С помощью психолога, провели ряд лекций, бесед о необходимости изменения отношений с детьми.

До родителей доводилось понимание, что у детей свои взгляды на жизнь, что они что-то говорят, часто непонятное. Это всё нужно оценивать и серьезно воспринимать. Если ребёнок сказал что-то глупое, то не нужно смеяться или ругаться. Наоборот, нужно осмыслить это, и, если необходимо, попытаться направить его в нужное русло. Нельзя смеяться над ребёнком или не слушать его. Когда ребёнок видит, что его выслушивают и пытаются понять, то он начинает раскрываться, потому что видит, что его принимают таким, какой он есть. Такие отношения между родителями и детьми — начало правильного воспитания. Если родители так обращаются с ребёнком, то он начинает чувствовать защиту, и в трудную минуту он будет обращаться к родителям. Такое поведение родителей является началом уважения к детям. Когда ребёнок видит, что родители его полностью понимают, то он не будет бояться подходить и задавать вопрос. В такой момент родителям необходимо отложить все свои дела и ответить на поставленный вопрос. Если родители выслушивают ребёнка, отвечают на вопросы, то у них появляется возможность стать для ребёнка старшим или наставником, к которому всегда можно обратиться и выслушать мудрый совет. Необходимо делиться своим жизненным опытом и накопленными знаниями, чтобы ребенку было легче справляться с проблемами. Не следует указывать ребенку как именно нужно поступать в различных ситуациях, достаточно просто интересоваться и принимать участие в жизни ребенка, чтобы он учился самостоятельно преодолевать трудности и получал собственный жизненный опыт. Рекомендовано чаще обнимать своего любимого ребенка. В объятиях он чувствует любовь и защиту. Детям такого возраста нужны тактильные контакты.

Исследования детских психологов показывают, что востребованность в объятиях у малышей в день — не менее восьми. Ребенка нужно хвалить. Чем чаще, тем лучше. Лесть и фанатизм в этом деле будут лишними — ребенок сразу почувствует фальшивые нотки. В теории воспитания и обучения детей данной возрастной категории считается, что похвала повышает самооценку, а также мотивирует детей на добрые дела и самосовершенствование. Малыши-дошкольники должны расти оптимистами. Детей нужно научить воспринимать окружающий мир позитивно, поскольку мир к позитивным людям относится благосклонно. Любая, даже неприятная ситуация, должна становиться уроком, давать жизненный опыт. Взрослым нужно обязательно интересоваться жизнью ребенка, рас-

спрашивать его о жизни вне дома, о взаимоотношениях со сверстниками. Ребёнок с самого раннего возраста должен научиться доверять родителям. Положительным моментом такого общения является обучение ребенка разговорной речи и умению вести диалог. С детьми нужно много говорить. Любое образование начинается со слов. Он должен научиться слышать взрослого, уметь высказать свои проблемы. Детям следует прививать чувство ответственности. В силу своего возраста он не всегда понимает, что значит отвечать за свои поступки, за порученное дело. Научите его этому в семье. Как учить? Только своим собственным примером. Пусть малыш отвечает за уборку своих вещей, пусть учится ухаживать за домашними питомцами. Подрастая, он будет знать, что в жизни любому человеку приходится за что-либо нести ответственность за других людей, за свои дела и поступки.

Необходимо развивать у ребенка стремление к изучению нового, удовлетворять и поощрять его стремление к знаниям. Пусть ребенок играет в разные полезные игры развивающего характера, смотрит энциклопедии, читайте ему интересные книги, стимулируйте тягу к познанию нового. «Действительное понимание общественного опыта возможно лишь при условии включения ребёнка в проблемные ситуации, где он сам действует как субъект,

сам видит вопросы и проблемы, над которыми трудились другие люди и трудятся современники и сам включается в процесс решения, в общий поток творческих поисков и усилий. Без такой самостоятельной включенности ребёнка в творчество не может быть истинного понимания или адекватного усвоения никаких фрагментов человеческой культуры, как создаваемой и воспроизводимой непрерывно процессом предметной деятельности людей» — к такому выводу приходит Н. П. Батищева. (1905 год).

Самое главное — любите своего ребенка, каким бы он не был. Любите его капризного и хандрящего. Не провоцируйте и не шантажируйте малыша любовью. От этого у детей начинают развиваться комплексы и возникает страх лишиться маминой любви. Мы все в ответе за детей, которых воспитываем собственными поступками, своими взглядами на мир. И великое счастье для ребёнка — идти по жизни с добрым и мудрым человеком, будь то мама, папа или хороший педагог — которые помогут быть малышу тем, как предназначено ему стать с момента рождения. Ведь каждый ребёнок имеет право быть счастливым сегодня, завтра, а не в будущем далеком. И задача педагогов социально педагогического отдела — оказание помощи родителям в создании в семье доверительных отношений и взаимопонимании.

Литература:

1. <https://detstrana.ru/article/deti-3-7/vospitanie/vzaimootnosheniya-mezhdu-roditelyami-i-detmi/>
2. Минина А. В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста / Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов-на-Дону: ИПО ЮФУ. 2013. № 2 (28). С. 93–98.
3. Sergeiyurev.com — блог о саморазвитии, духовной психологии и творчестве.

ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Современный подход к преподаванию математики в вузе

Есенбекова Ажар Эдуардовна, магистр, старший преподаватель;
Джумахметова Лилия Кереевна, магистр, старший преподаватель;
Дусталиева Самира Мейведдиновна, магистр, старший преподаватель
Казахстанский университет инновационных и телекоммуникационных систем (г. Уральск)

Развитие высоких технологий в нашем современном мире является основой нашей жизни, что является предпосылкой и причиной потребности высококвалифицированных специалистов в области техники и компьютерной технологии. Развитие высоких технологий требует от специалистов этого профиля проявление не только профессиональных навыков, но и знания математических методов и приемов. Стремительное развитие техники требует от специалистов принятия быстрых и оптимальных решений, но многие выпускники не готовы к решению нестандартных производственных задач.

Ключевые слова: высшая математика, прикладные задачи, математическая компетентность, инженерный вуз, инновационное обучение, инженер, методика

Развитие высоких технологий в нашем современном мире является основой нашей жизни, что является предпосылкой и причиной потребности высококвалифицированных специалистов в области техники и компьютерной технологии. Развитие высоких технологий требует от специалистов этого профиля проявление не только профессиональных навыков, но и знания математических методов и приемов. Стремительное развитие техники требует от специалистов принятия быстрых и оптимальных решений, но многие выпускники не готовы к решению нестандартных производственных задач.

Раньше специалисту необходимо было соответствовать лишь рабочему месту и владение узкой информацией, которая необходима в определенной сфере. А обучение студентов сводилась к стандартным знаниям, умениям и навыкам, то «компетенция» предполагает овладение знаниями не только общего рода, но и в определенной широкой области, способность и готовность успешно реализовать свои умения, повышая при этом качество и эффективность своей деятельности. [2]

Разносторонняя подготовка, развития и формирования личности современных студентов в качестве высококвалифицированных специалистов, профессионалов своего дела лежит в основе компетентного подхода.

В настоящее время основной акцент в подготовке специалистов делается на высококвалифицированность, профессиональную компетентность, готовность создавать и осваивать наукоемкие технологии, осуществлять трансфер технологий. Для этого требуется глубокое понимание математики, развитые математические способности, компетентность в решении возникающих в деятельности реальных прикладных задач средствами математики.

Без базовой математической подготовки современный выпускник технического вуза не всегда способен решать и анализировать возникающие научно-технические и профессиональные задачи в своей трудовой деятельности. Элементарные ошибки в расчетах, неумение анализировать и корректно интерпретировать результаты инженерных расчетов, полученных с использованием пакетов прикладных математических программ, могут привести к техногенным катастрофам. [2]

Исследования модели современного инженера, методикам формирования его компетенций посвящено много работ, но тема остается актуальной для современного инженерного образования, так как подхода к решению данной проблемы нет. Проблема актуальна в математической подготовки студента: какая математика нужна специалисту, какими математическими компетенциями он должен обладать, какими методами их формировать и как оценивать уровень их развития; будет ли готов выпускник к решению реальных инженерных задач средствами математики и какого характера должны быть эти задачи для разных специальностей? Сейчас огромное внимание уделяется приоритетным областям науки и техники по сравнению с классическими отраслями инженерного образования (архитектура, строительство, техника).

Основные задачи и проблемы методики преподавания математики в техническом вузе изучены методистами в различных аспектах: математический аппарат инженера; математические и креативные способности инженера; использование в обучении прикладных задач, методов математического моделирования; формирование профессиональной компетентности инженера. Требования, предъявляемые к современному инженеру, еще

более высокие, его задачи и компетенции расширяются: это как минимум владение компьютерными математическими технологиями, изменение класса и уровня сложности решаемых инженерных проблем. Изучению проблемы формирования математической компетентности в инженерном вузе посвящен ряд последних исследований [1], интерес к данной тематике возрастает. Тем не менее проблема создания компетентностной модели современного инженера и формирования его математических компетенций остается не раскрытой всесторонне. М. М. Зиновкина [3] предлагает использовать в обучении авторскую модификацию методики теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), ее эффективность и реализуемость в процессе подготовки студентов инженерных специальностей не вызывает сомнений. Проблема качества математической подготовки инженера новой формации остается актуальной как для преподавателей математики и технических вузов в Казахстане. Мониторинг, проведенный М. И. Гаркушей и Г. И. Сечкиным [4], показывает, что востребованность инженеров на региональных рынках труда остается достаточно высокой. Проблема совершенствования методики обучения математике также актуальна для технических вузов, желающих соответствовать уровню современных производственных технологий мирового уровня.

Новизна исследования этого метода состоит в изменении, в динамике развития и адаптации форм и методов обучения математике в техническом вузе, необходимые для повышения и улучшения технического образования. Студент, который умеет использовать компетентность, а именно математическую компетентность, которая, естественно, сочетается с фундаментальностью, прикладной направленностью, в решении профессиональных задач для студентов архитектурных, строительных и технических специальностей. В развитии компетентностного метода является создание и проведение математического лектория, проведение вебинаров, мастер-классов, использование метода проектов — индивидуальных и групповых, индивидуальное научное консультирование.

Основой является метод проектов для студентов в области архитектуры, строительства и техники; использоваться интернет-ресурсы и пакеты прикладных математических программ, а также специально сконструированная с учетом специальности разноуровневая система математических прикладных и профессионально ориентированных задач, позволяющая диагностировать и развивать математическую компетентность студентов. Огромное внимание уделяется использованию методики развития творческого инженерного потенциала и креативности и решения изобретательских задач, теории непрерывного креативного образования и приемов М. М. Зиновкиной, В. В. Утёмова.

Удовлетворенность ожидаемых результатов исследования определяется тем, что благодаря разработанной методике обучения математике в техническом вузе решается

проблема подготовки квалифицированных инженерных кадров с углубленным пониманием математики и ее прикладных возможностей в инженерных науках: технике, архитектуре и строительстве. Развитие этих результатов исследований в реализации компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов увеличивает, повышает качества профессиональной подготовки. Главную роль в создании компетентности у будущего специалиста играет формирование математической компетенции. На лекциях излагается теоретический материал с иллюстрациями его примерами и задачами, устанавливаются междисциплинарные связи с курсом высшей математики, уделяется внимание гуманитарной составляющей изучаемой дисциплины. При обработке на практических занятиях элементарных навыков построения, исследования и анализа математических моделей простейших задач в рамках указанных математических дисциплин студентам предлагается выполнять индивидуальное задание, которое состоит из следующих этапов:

- поставить инженерную задачу,
- построить математическую модель,
- найти наиболее оптимальный метод решения,
- произвести расчет, анализ результатов,
- оформить отчет, защита задания.

С помощью такого метода студенты приобретают навыки планирования, организации своего учебного плана, это дает возможность, использовать только сильные стороны своих способностей, особенностей, умение устранять ошибки, которые возникают в процессе решения задачи. Результат проверяется с помощью активных методов контроля. Мотивацией студентов является осознание важности теоретического и практической значимости математических знаний. Эмоционально-волевая составляющая математической компетенции студентов технического университета характеризуется такими их личностными качествами и особенностями, как ответственность, инициативность, внимательность, целеустремленность, самостоятельность, настойчивость, от которых зависит эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности. Однако, остается главная проблема — по-прежнему достаточно высок процент студентов, не владеющих умением применять математические знания к решению задач профессионально ориентированного характера.

Формирование математической компетентности является математической подготовкой. От качества этой подготовки в основном зависит от уровня формирования профессиональной компетентности студентов.

При использовании математической компетентности студенты формируют готовность к решению нестандартных задач при производстве, умение находить быстрые и оптимальные решения задач. Математика является важной дисциплиной в изучении инженерных дисциплин, поэтому умение решать математические задачи, дает большие возможности для инженерных специалистов.

Литература:

1. Арюкова О. А. Подготовка при обучении физике в вузе будущих инженеров к применению математического моделирования в профессиональной деятельности: автореф. дис... канд. пед. наук. — М., 2012. — 26 с.
2. Миншин М. М. Формирование профессионально-прикладной математической компетентности будущих инженеров: на примере подготовки инженеров по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем: дис... канд. пед. наук. — Тольятти, 2011. — 286 с.
3. Зиновкина М. М., Утёмов В. В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2013. — Т. 3. — С. 266–270.
4. Гаркуша М. Ю., Сечкин Г. И. Исследование проблемы потребности Омского региона в инженерных кадрах // Прикладная математика и фундаментальная информатика. — 2015.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Организация эффективной социальной работы среди учащихся общеобразовательной школы

Гладкова Наталья Николаевна, учитель истории;
Ишкова Ирина Николаевна, учитель ОДНК народов России;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Науменко Наталья Александровна, учитель начальных классов;
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Социально-ориентированный проект «Поколение NEXT»

Тип проекта по доминирующему виду деятельности: практико-ориентированный социальный проект; по доминирующему предметно-содержательному аспекту: естественнонаучный; по количеству участников: групповой; по особенностям координации: проект с открытой координацией.

Тема проекта «Родная природа — наша любовь, красота и тревога»

Цель проекта — развитие у обучающихся стремления к позитивному самовыражению, бережного отношения к природе родного края; формирование активной гражданской позиции, стимулирование интереса и потребности в решении социально-значимых проблем.

Задачи проекта: привлечение обучающихся школ города и района к исследованию экологических проблем окружающей среды; формирование и развитие у подростков навыков социального проектирования и ориентирования в информационном пространстве; развитие коммуникативных навыков и навыков публичного выступления.

Новизна проекта заключается в том, что он имеет нетрадиционный характер. Участниками его могут стать все желающие — от активистов детского движения и победителей олимпиад до подростков с осложнённым поведением. Кроме того, при явной открытой координации и регламентировании этапов реализации, участникам предоставляется полная свобода выбора направлений исследования, его форм, методов, разработки прикладных материалов, что в свою очередь определяет необходимость творческого подхода к участию в проекте.

Содержание и механизм реализации проекта

Этапы реализации	Задачи этапа	Содержание деятельности
Организационный	Подготовка обучающихся к участию в проекте; формирование представлений о реальном состоянии окружающей среды	Беседы, диспуты, экскурсии, просмотр документальных видео- и киноматериалов
Исследовательский	Выбор проблемы, её чёткое понимание; формирование представлений о работе над проектом; выбор форм и методов исследования, поиск источников информации	Социологические исследования, опросы, изучение законодательной базы, сбор информации, проведение опытов и экспериментов и др.
Информационный	Овладение методами сбора, обработки и подачи информации	Обработка собранной информации, участие в конкурсе публикаций в СМИ по теме проекта
Разработка собственного варианта решения проблемы	Разработка участниками проекта собственной версии решения выбранной проблемы	Обработка полученных материалов и систематизация их по соответствующим разделам проекта
Реализация программы действий	Реализация участниками проекта на практике своего варианта решения проблемы	Акции в рамках проекта, обращение к широкой общественности, агитбригады, практическое участие в решении проблемы и др.
Творческий	Воплощение решения проблемы и результатов реализации проекта посредством творческих разработок	Участие в конкурсе сценарных разработок и агитплакатов по теме проекта (Приложение 3)
Презентация проекта	Представление и защита результатов проектной деятельности	Устная защита и компьютерная презентация проекта, представление презентационной папки

Социальный проект «Радужная Федерация»

Тип проекта по доминирующему виду деятельности: игровой социальный проект; по доминирующему предметно-содержательному аспекту: правовой; по количеству участников: групповой; по особенностям координации: проект со скрытой координацией.

Цель проекта — включение подростков в систему взаимоотношений на принципах культуросообразности, взаимопонимания; формирование правовой культуры и гражданско-нравственного становления подростков в реальных условиях посредством игры. Задачи проекта: создание условий для организации продуктивного, разнообразного досуга и полноценного и отдыха, наполненного актуальным содержанием; формирование и развитие основ правовой культуры; формирование навыков конструктивного общения; воспитание будущих избирателей — законопослушных граждан.

Участники проекта находятся в условиях игровой ситуации, где каждый принимает на себя определённые

роли, обусловленные характером и содержанием проекта. В данном случае — это жители государства «Радужная Федерация», находящиеся в определённых взаимоотношениях друг с другом и со всеми жителями государства (взрослыми).

Находясь в условиях игры, участники проекта живут в реальных условиях лагеря, где сами строят свою жизнь: выбирают актив лагеря — Парламент «Радужной Федерации», создают свои законы — Конституция «Радужной Федерации», Положение о Правительстве «Радужной Федерации», Закон о референдуме, Закон о гражданстве и др.

Жизнь в лагере организуется таким образом, что традиции «Радуги» тесно переплетаются с проектной деятельностью, представляя собой целую систему, которая нашла своё отражение в Организационном плане реализации проекта «Радужная Федерация». По итогам областного конкурса организации каникулярного отдыха, оздоровления и занятости детей проект «Радужная Федерация» занял I место.

Литература:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология — М., 1994.
2. Андреевкова Н. В. Проблемы социализации личности: (Социальные исследования). — М., 1987.
3. Караковский, В. И. Общечеловеческие ценности — основы учебно-воспитательного процесса // Воспитание школьников. — 1993. — № 2.
4. Кон, И. С. Социализация и воспитание молодежи // Новое педагогическое мышление. — М., 1989.

Социальный проект «Я — журналист»

Ишкова Ирина Николаевна, учитель ОДНК,
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов;
Хаустова Валентина Николаевна, учитель начальных классов;
Полякова Марина Алексеевна, учитель начальных классов;
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Тип проекта по доминирующему виду деятельности: творческий социальный проект; по предметно-содержательному аспекту: лингвистический; по количеству участников: личностный; по особенностям координации: проект с открытой координацией. Основной целью проекта является развитие творческой индивидуальности детей и подростков, умения видеть вокруг себя свежую тему, вырабатывать интересную идею, оригинальный замысел — введение в мир профессии журналиста. Задачи: развитие навыков устной и письменной речи, сохранение богатства родного языка; коммуникативных навыков и навыков публичных выступлений; формирование устойчивых профессиональных интересов и склонностей; развитие мотивации к активному познанию окружающего мира и творческой созидательной деятельности. В процессе реализации проекта «Я — журналист» опираемся

на следующие методы воспитания: общие методы воспитания — рассказ на этическую тему; диспут; пример; этическая беседа; методы организации и формирования опыта поведения — поручение; игра; упражнение; коллективная творческая деятельность; методы стимулирования: поощрение; предоставление прав; одобрение; награждение; соревнование.

На обучающих занятиях используем следующие методы обучения: репродуктивные (педагог сам объясняет материал); объяснительно — демонстративный; проблемный (педагог помогает в решении проблемы); поисковый (учащиеся решают проблему, а педагог делает вывод); эвристический (изложение педагога сочетается с творческим поиском обучающихся). Для проведения занятий по определённым темам применяются наглядные пособия (таблицы, схемы), раздаточный и дидактический материал.

Теоретический и практический материал преподаётся в различных формах и соответствует теме занятия и уровню развития группы: лекции; семинары; практические занятия; проблемные ситуации; творческие задания; деловые игры. Реализации проекта способствуют следующие условия: индивидуальный подход к ребёнку, глубинное изучение те-

ории и практики журналистики происходит соответственно способностям детей и их возможностям. Обучение детей основам журналистики выходит за рамки времени занятий. Реализация проекта предполагает участие в нём школьников города и района в возрасте 13–17 лет, три этапа объединяет городская игра «Профи».

Этапы игры	Содержание деятельности	Сроки реализации	Ответственные
I Этап Старт городской игры «Профи»	1. Конкурс сочинений «Я вижу мир» 2. Пресс-конференция с участниками игры «Моя профессия» 3. Создание «Банка новостей»	Сентябрь — октябрь Октябрь	Зам. директора, ст. вожатые. Тв. группа, редакция газеты «Веснушка»
II Этап	1. Открытие рубрики «Юный профи» в газетах «Веснушка», «Оскольские новости». 2. Конкурсные программы — задания в газете «Веснушка» Творческий конкурс «А что у вас?» (проведение интервью с последующей публикацией)	Октябрь Ноябрь — январь Февраль	Редакция газеты «Веснушка» Тв. группа Редакция газеты «Веснушка» Тв. группа
III Этап Финал городской игры «Профи»	1. Защита творческих отчётов — проектов «Я-журналист, я-профи». Публикация их в прессе 2. Стажировка в редакциях газет «Веснушка», «Оскольские новости». 3. Активное рейтинговое голосование за победителя на страницах «Веснушки». 4. Вручение премии «Профи». Торжественное посвящение в журналисты, присвоение статуса внештатного сотрудника победителю игры.	Апрель Март — апрель Апрель — май Май	Тв. группа Редакция газеты «Веснушка», «Оскольские новости» Редакция газеты «Веснушка» Оргкомитет Редакция газет «Веснушка», «Оскольские новости»

Реализация проекта осуществляется с представителями СМИ, психологической службой.

Сроки реализации	Содержание деятельности Форма проведения	Участие специалистов
Октябрь	Пресс-конференция «Моя программа» Лекция «Закон о печати РФ» и другие законодательные акты	Журналисты газеты Редактор газеты
Ноябрь	Экскурсия в редакцию газеты. «Как верстается номер»	Редактор газеты
Декабрь	Семинар «Интервью — основной метод сбора информации»	Журналисты газеты
Февраль	Семинар — практикум «Секреты общения»	Психолог
Март	Мастер — класс «Имидж журналиста»	Журналист, редактор
Апрель	Экскурсия в типографию «Производство и выпуск газеты: сложно ли это?»	Сотрудники типографии

В результате реализации проекта «**Я — журналист**» подростки должны обладать определёнными теоретическими знаниями и практическими навыками.

1. *Должны знать:* ключевые понятия: тема, идея; актуальность; информация; выразительные средства; методы сбора информации; законы общения; основные принципы и методы журналистики; построение сюжета; этапы и особенности выпуска газеты; этические нормы; законодательные акты о печати, прессе.

2. *Должны уметь:* честно ставить перед собой цели; организовывать свою работу; искать пути решения поставленной задачи; собрать полную оперативную информацию;

брать интервью; вести деловую беседу; использовать в своей деятельности различные методы сбора и обработки информации; работать в основных жанрах журналистики; выстраивать сюжетную линию, устанавливая причинно-следственные связи; выражать свои мысли честно, ясно.

Ведется отслеживание результативности проектной деятельности обучающихся. *По теории публицистики:* контрольные задания; домашние задания; дневники наблюдений; сочинения, заметки в газете; собеседование. *По психологии обучения:* тестирование, анкетирование; контрольные упражнения; проблемные задачи; творческие задания; «Час общения». *Практические задания:*

подготовка вопросов к интервью; сбор информации к сюжету, заметке; текст публикации. *Итоговый контроль:*

проведение интервью; публикации в газете; творческий отчёт; разработка проекта.

Литература:

1. Ильчиков, М.З., Смирнов Б. А. Социология воспитания. — М., 2003.
2. Лисовский, В. Т. О чем спорят старшеклассники. — М., 2010.

Взаимодействие родителей и детей с ОВЗ на занятиях по изобразительному и декоративно-прикладному творчеству как возможность развития родительской компетентности (из опыта работы клуба «Учимся, чтобы учить»)

Каменева Мальвина Петровна, педагог дополнительного образования
Баскова Людмила Юрьевна, методист
Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов г. Санкт-Петербурга

В современных условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для воспитания, развития и образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Идея социальной адаптации таких детей лежит в основе многих преобразований.

Необходимо отметить, что в соответствии с международной «Конвенцией о правах ребенка» все дети имеют одинаковые права и равную ценность. Каждый ребенок должен иметь возможность получить доступное образование, раскрыть и развить свои способности, найти способы самореализации и чувствовать себя полноценным членом общества. «Концепция развития дополнительного образования детей» от 04.09.2014 г. предполагает формирование и развитие моделей адресной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Основной идеей государственной программы «Доступная среда» является формирование толерантного отношения граждан к проблемам инвалидов, эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции с обществом. Следовательно, актуальной проблемой современной педагогической науки является поиск средств, методов, путей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, способствующих раскрытию внутреннего мира таких детей, их творческой активности, создание условий для этого процесса.

Здесь уместно обратить внимание на то, что какие бы благоприятные условия ни создавались обществом, основой формирования личности и воспитания ребенка была и остается семья. В ней закладываются моральные нормы, нравственные ценности, черты характера, привычки. Именно семья является самой влиятельной системой для человека, так как все ее члены взаимосвязаны не только на физическом и социальном уровне, но и на эмоциональном. Любые изменения в одной из частей этой системы ведут к изменениям в другой части и в системе в целом. Взаимоотношения в семье, где есть «особенный»

ребенок, зачастую становятся неоднозначными и непростыми: материальные сложности дополняются эмоциональными и психологическими нагрузками. В такой ситуации важно и значимо убедить родителей в том, что их проблемы волнуют других людей, в том, что они не одиноки и имеется выход из сложившейся ситуации. Немаловажным фактором является и то, что семья подвержена усталости, депрессии и эмоциональному выгоранию. Зачастую усилия родителей дают лишь незначительную положительную динамику в развитии ребенка, либо положительная динамика отсутствует вовсе. Эти факторы заставляют семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья, обращаться к специалистам, надеясь порой на чудо.

Известный педагог В. А. Сухомлинский утверждал, что «истоки творческих способностей и дарования детей — на кончике их пальцев». Творчество является универсальным средством улучшения настроения, повышения самооценки. Такие виды изобразительного и декоративно-прикладного творчества, как рисование, бумагопластика, бисероплетение, конструирование, проволококручение и различные другие техники несут положительный заряд, позволяют с пользой провести свободное время. Работа в любой технике способствует развитию сенсомоторики, а именно: согласованности в работе глаз и рук, совершенствованию координации движений, развитию гибкости, точности выполнения действий. Все это в совокупности имеет немаловажное значение для успешной школьной деятельности. Также занятия с различным материалом способствуют развитию мелкой моторики рук, благотворно влияют на развитие как личностной, так и творческой культуры. В ходе работы развиваются трудовые навыки и проявляется самостоятельность.

Перспективным направлением работы с такими детьми нам видится совместная деятельность педагога, ребенка и родителей. Подтверждение этой мысли можно найти в научных работах. Исследователь В. О. Скворцова от-

мечает, что для коррекции и поведения, и психического развития проблемных детей, их социальной адаптации необходимо изменить поведение находящегося рядом взрослого.

Именно такая практика, на наш взгляд, может дать положительные результаты. Педагог поможет родителям «нестандартного» ребенка увидеть их сильные и слабые стороны, научиться эффективно с ним взаимодействовать. В 2015 году на базе «Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» начал функционировать клуб «Учимся, чтобы учить» (учреждение имеет лицензию на ведение образовательной деятельности). Целью деятельности клуба является повышение педагогической компетентности родителей, развитие творческого потенциала средствами изобразительной и декоративно-прикладной деятельности.

Задачи клуба:

- вовлечение семьи в образовательный процесс;
- формирование у родителей педагогических знаний и умений, способствующих выстраиванию эффективного взаимодействия с ребёнком;
- формирование благоприятного психологического климата в коллективе.

Мы проанализировали содержательный аспект деятельности Центра социальной реабилитации инвалидов и детей — инвалидов и пришли к выводу, что, как правило, родители во время проведения занятий ожидают своего ребенка в коридоре. Быть участниками образовательного процесса им не приходится. Для родителя успешным результатом занятия является готовая работа его ребенка. Но каким способом, каким трудом выполняется эта работа, родитель не знает! На наш взгляд, чтобы отследить динамику развития своего ребенка, необходимо наблюдать за процессом выполнения творческого задания и после этого анализировать усвоение учебного материала. И как следствие, продолжать наблюдать за поведением ребенка в творческом процессе, за применением им тех или иных способов работы с различными материалами уже в домашней обстановке. Педагогу в такой ситуации важно помочь родителям осознать их колоссальную роль в развитии и становлении собственного ребенка, встать с ним на путь взаимного дополнения.

Занятия клуба проводятся регулярно, в большом, красиво оформленном холле учреждения. В работе используются индивидуальные и групповые формы работы со всеми участниками образовательного процесса (формы работы варьируются в зависимости от особенностей детско-родительского взаимодействия, от характера и степени нарушений развития ребенка). Приглашаются не только семьи, чьи дети занимаются в данном клубном объединении, но и для расширения круга участников — семьи из других объединений.

В своей практической деятельности мы также опираемся на исследование Н.Г. Корельской, которая предлагает в работе «родительского клуба» использовать различные формы. И среди предлагаемых автором форм —

занятие в системе «ребенок — родитель — специалист». При проведении таких занятий педагогу важно помнить о том, что родителям необходимо дать возможность применить полученные в ходе занятия знания на практике, чтобы убедиться в их действенности. Но не каждый родитель сразу будет переносить все, что услышал от педагогов, в свою воспитательную практику. Поэтому отдельно нужно сказать о необходимости организовывать практикумы, в которых родители участвуют вместе с детьми в разнообразных видах деятельности. Проводятся такие занятия должны в теплой, дружественной атмосфере, при совместном и активном участии родителей со своими детьми. Несомненная важность таких практикумов состоит в том, что совместная, семейная деятельность помогает родителям увидеть своего ребенка в обстановке, отличной от домашней, поработать вместе с ребенком, овладеть приемами игровой и образовательной деятельности. Большую ценность представляет и тот момент, что дети, наблюдая за увлеченным родителем, сами проявляют инициативу: я сам, я сам. Ребенок чувствует себя «на равных» с родителем. Он получает возможность показать, что в чем-то лучше взрослых, и по-настоящему ярко проявляет себя. Для стимуляции познавательной активности ребенка нужно не стесняться просить у него помощи, если не можете выполнить какое-то задание. Детям таким моменты добавляют уверенности в себе и, кроме этого, они приобретают важнейший опыт поддержки. На таких занятиях многие родители искренне осознают, что задание, предложенное ребенку, достаточно сложное в выполнении. В процессе наблюдения за стараниями своего «особенного» ребенка, родитель начинает объективно оценивать его возможности и способности.

Другой важный аспект, на котором необходимо остановиться — это эмоциональность в творчестве. В процессе изготовления тех или иных изделий необходимо учить выражать свои эмоции и делиться ими. Задача взрослого показать все способы, приемлемые для работы с чувствами. Поскольку работа на занятиях в большей степени сконцентрирована на выполнении технической части, то родитель как раз и может помочь ребенку не стесняться в выражении своих эмоций. Важно отметить, что в ситуациях совместного обучения присутствующий дух соревнования играет очень важную роль в сплочении семьи. Творчество в паре, в коллективе всегда сложно, так как требует признания участников, умения прислушиваться к мнению другого человека, распределять работу. Использование групповой формы работы в рамках клубного объединения, по мнению исследователя В.М. Даринской, способствует гармонизации родительно-детских отношений, поскольку именно групповые занятия являются наиболее эффективными и результативными в работе с родителями.

Не секрет, что многие родители детей с ограниченными возможностями здоровья первостепенной обязанностью считают вовремя накормить, правильно одеть и проследить, чтобы ребёнок, по возможности, получил все, что

ему полагается. Они подчас и не подозревают о том, что их ребенок в каком-то виде деятельности может превзойти своих здоровых ровесников и даже их самих. Несомненно, эффективным является и раскрытие талантов самих родителей, когда они совместно с детьми занимаются изготовлением различных поделок. Как показывает опыт, у многих родителей после занятий в клубе появляется интерес к занятиям, к творческой деятельности. У некоторых открываются скрытые таланты, ведь заниматься творчеством в домашней обстановке зачастую не представляется возможным. Быт, заботы о ребенке-инвалиде становятся приоритетными, время для творчества является настоящей роскошью. Ни для кого не секрет, что совместная деятельность позволяет не только разобраться в сложности выполняемой работы (схемы плетения, способы, приемы скручивания проволоки), но и, что более значимо, сближает родителей и детей. На занятиях педагог так же помогает родителям сформировать рефлексивную позицию, увидеть сильные и слабые стороны, понять возможности, способности своего ребенка, посмотреть на возможности других детей, сравнить и сопоставить полученную информацию, обменяться опытом с другими родителями (для этого проводятся выставки работ). Здесь также необходимо отметить, что изначально далеко не все родители стремятся приобщиться к образователь-

ному процессу, ссылаясь на особенности поведения своего ребенка и удовлетворяясь готовой работой.

Важным условием успешности клубных мероприятий является их краткосрочность, т.е. работа не должна занимать более 30 минут. Задание должно быть простым и интересным, а прогнозируемый результат положительным, что ставит семью в ситуацию успеха. Ощущение радости стимулирует на новые творческие планы.

Таким образом, через изобразительную и декоративно-прикладную деятельность и другие разнообразные формы взаимодействия педагог поддерживает родителей в их воспитательной практике, помогает овладеть методами и приемами воспитания, что способствует процессу воспитания ребенка не интуитивно, а с полным осознанием собственной роли в его становлении. А родители, в свою очередь, помогают педагогам лучше узнать детей и совместно выстроить индивидуальную траекторию развития ребенка.

Также собственные наблюдения и опыт работы показывают, что стираются границы между детьми обычными и детьми «особенными», когда они погружаются в мир творчества. Каждый ребенок талантлив. Главная задача педагога раскрыть эти способности и содействовать их развитию. Очень важно, чтобы родители в этом процессе не только находились рядом, но и становились соучастниками.

Литература:

1. Вернер Дэвид. Реабилитация детей-инвалидов. — М.: Филантроп, 2008
2. Даринская В. М. Успех на вырост: секреты семейного воспитания. — СПб.: Речь, 2010
3. Зиневич-Евстигнеева Т. Д. Тисневич Л. А. Как помочь «особому» ребенку. — СПб.: Детство-пресс, 2007
4. Корельская Н. Г. Особенная семья-особенный ребенок: кн. для родителей детей с отклонениями в развитии; под ред. С. П. Евсеева. — М.: Сов.спорт, 2003
5. Малер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М.: Арти, 2008
6. Скворцова В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006

Научное издание

АСПЕКТЫ И ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

III Международная научная конференция
Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.

Сборник статей

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *М.В. Голубцов*

Издательский дом «Свое издательство», г. Санкт-Петербург

Подписано в печать 24.12.2017. Формат 60x90 1/8.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 9,35. Уч.-изд. л. 13,01. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый»
420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.