

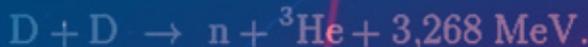
Лично я убежден в том, что человечество нуждается в ядерной энергии. Она должна развиваться, но при абсолютных гарантиях безопасности.

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

научный журнал



Каждое разумное существо, оказавшись на краю пропасти; сначала старается отойти от этого края, а уж потом думает об удовлетворении всех остальных потребностей. Для человечества отойти от края пропасти – это значит преодолеть разобщенность.

Человеческому обществу необходима интеллектуальная свобода – свобода получения и распространения информации, свобода непредвзятого и бесстрашного обсуждения, свобода от давления авторитета и предрассудков.

Я отрицаю сколько-нибудь существенное устрашающее действие смертной казни на потенциальных преступников. Я уверен в обратном – жестокость порождает жестокость.

Прогресс неизбежен, его прекращение означало бы гибель цивилизации.

23
2015
Часть IX

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 23 (103) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25

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

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

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

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

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

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

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

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

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

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

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

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

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

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

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

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

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

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

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

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

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

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

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

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

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

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Андрей Дмитриевич Сахаров (1921–1989) — советский физик-теоретик, общественный деятель, диссидент и правозащитник. Лауреат Нобелевской премии мира за 1975 год.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Zhang Quanfeng

The study on Chinese Pattern “V + DV+ le-1 (了 -1) + O” and Its Translations in «Pride and Prejudice» 917

Абдурахмонов Б. М., Рахимова М. А., Алимкулов С. О., Рустамов А. Ш., Аймаматова Д. У.

Визуальные методы в обучении природоведению 921

Аристова М. П., Ильина Н. В., Штина М. Ю.

Актуальность проблемы формирования ИКТ компетенций педагога ДОУ и НОО 923

Баранова А. В., Наумова Т. В.

Современный руководитель дошкольной образовательной организации: имидж и профессиональные обязанности 926

Беликова Ю. С., Карачарова Т. И.

Основные подходы и взгляды на аппликутуру в классе фортепиано 929

Буйлова Л. Н.

Общее и особенное в соотношении понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность» 930

Булашов К. В.

Об интеграции естественно-научных, общетехнических, и технических дисциплин при обучении студентов современным методам обработки конструкционных материалов 937

Вдовина С. А., Вдовина Е. А.

Качество образования как педагогическая проблема 940

Виноход В. Л., Шахрай Т. И.

Фольклор как средство речевого развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся без матери 942

Гаюбова К. А.

Использование современных педагогических интерактивных методов обучения и информационных технологий в совершенствовании учебного процесса 944

Домченко Е. А.

Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе 946

Елгонова С.

Педагогические условия развития патриотизма молодежи посредством культурно-досуговой работы 948

Жданова Г. А., Кокорина И. Н., Альмяшова Л. В.

К вопросу о проектной работе по иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы) ... 950

Жуйкова Т. П., Олзей Дан-Хаяна

Потенциал дидактических игр из нестандартного оборудования как фактор всестороннего развития личности ребенка 952

Захарова А. С.

Роль детского экспериментирования как метод познавательного развития в ознакомлении старших дошкольников с миром неживой природы (из опыта работы) 954

Ивчатова Е. Г., Галкина О. П.

Развитие связной речи дошкольников через обучение составлению рассказов по картине и серии сюжетных картинок 958

Кадушкин С. А.

Применение исследовательско-поисковых методов обучения в профессионально-политехнической подготовке учащихся среднего профессионального образования 960

Канина Л. С.

Эффективность владения и применения в практической профессиональной деятельности современных образовательных технологий и методик 963

Киселёва Е. А., Царькова Т. В. Речевые разминки как средство обогащения словарного запаса младших школьников.....	966	Павленко А. А., Булашов К. В. Учебно-исследовательская работа студентов технологического образования инженерно-педагогического профиля	995
Коваль А. Н., Малыгина А. Н. К вопросу об использовании рисуночных тестов для оценки уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста	969	Парицкая И. В. Теоретические аспекты комплексной диагностики отклоняющегося развития в раннем возрасте....	1000
Корнева Т. А., Мигалева М. В. Изучение опыта применения проблемного подхода в обучении математике.....	972	Рудакова А. В. Развитие творческого потенциала дошкольников в продуктивных видах досуговой деятельности....	1003
Лавриненко П. В. Проблемы внедрения системы тестирования в высшей школе	975	Силакова О. В., Шустова А. А. Развитие правовых знаний учащихся 9-х классов в курсе ОБЖ	1005
Маматова Д. Б. How to use virtual resources for the teaching of foreign languages	978	Толстова Е. А., Смалькова Н. П., Муравьёва С. П. Литературно-музыкальная гостиная «Никто не забыт, ничто не забыто» (для 3–4 классов).....	1010
Махаева А. К. Профессионально-ориентированный уровень обучения иностранному языку в неязыковом вузе	979	Фильцова М. С. Об обучении аудированию иностранных студентов-медиков (англоязычная форма образования)	1012
Моторина Е. А. Занятие «Раскраски графов» факультативного курса «Элементы теории графов и ее приложения».....	982	Фортова Л. К., Усенкова Е. В. К вопросу о сохранении психического здоровья детей и подростков	1018
Мухина Т. К. Просвещение родителей о деятельности деструктивных религиозных организаций	987	Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия»....	1020
Найденова А. С. Использование изобразительного материала для развития художественно-эстетического потенциала дошкольников	990	Юденкова И. В., Тихонова Ю. Ю. К вопросу об управлении дошкольной образовательной организацией в условиях инновационной деятельности	1022
Непрокина И. В., Степанова И. А. Профессиональная мобильность педагогов как необходимое условие модернизации современного дошкольного образования	993	Ясакова Н. В. Акмеологический подход как креативноформирующая образовательная модель.....	1024
		Яударова Н. Ю. Современные аспекты успешности обучающихся.....	1026

ПЕДАГОГИКА

The study on Chinese Pattern "V + DV+ le-1 (了 -1) + O" and Its Translations in «Pride and Prejudice»¹

Zhang Quanfeng, lecturer
Changchun Univeristy (China)

Pride and Prejudice is a well-known novel world widely, which has past more than 120 years since its publication and has been translated into more than 20 versions since its first translation came to China in 1935. This paper chooses 6 representative versions to compare only the translating skills in the "V + DV+ le-1 (了 -1) + O". The result, however, will focus on the prosodic equivalence, which is seldom discussed than ever and might name it as Chenyinci (衬音词), for lack of a better terminology in translating, which also means that such a word functions merely on the syllables equivalence, but not the notional equivalence between the source language and target language. Regardless of the non-notional equivalence, there arises of significance in translating field of the prosodic equivalence to be argued as below.

Key words: Translation Prosodic Equivalence Chenyinci

As to the paper, there is a key point to choose a suitable text; and the choice should manipulate the case study flexibly. The text should be sufficient in length to demonstrate as well. The words in the text should be read or spoken frequently in daily life, and moreover, dialogues would be more acceptable to illustrate the modality and function of le (了), which will verify the study rationally. In this regard, the choice of *Pride and Prejudice* is firstly owing to the characteristics of its language, and secondly, the significance in English literature worldwide. [14,1] Its language is full of dialogues, which helps to depict the characters by the author on purpose [7,5]. Such dialogues, well-known for its large oral wording, are most appropriate to analyze functional words, in particular to analyze le-1 (了 -1) in its Chinese translations.

With a length of more than 500 pages, *Pride And Prejudice* enables to provide the study free space to manipulate the materials. Furthermore, six different translations in Chinese will convince safely the conclusions.

In the Chinese versions of *Pride and Prejudice*, during the comparative analysis, as to a same original sentence, there appear two patterns "V+DV+le-1 (了 -1) +O" and "V+DV+O" separately in translations. Is there a better choice in translation or the above two translations are both acceptable in the target language? Here the paper is dedicated to answer it as far as it could by the following analysis.

1. Two inferences, however, were plainly deduced from the whole; one, that Elizabeth was the real cause of all the mischief; and the other, that she principally dwelt during the rest of the day. Nothing could console and nothing appease her. [1,142]

1) 不过从整个这件事情还可以清清楚楚地推演出两条结论:。 [15,120]

2) 不过, 她还从整件事中推断出两个明显的结论:。 [8,85]

3) 不过, 她却从整个事件上简单地得出了两个结论——……。 [9,81]

4) 不过从整个事情还可以清楚地推出两条结论: ...。 [14,99]

5) 不过, 从整个事件中她又显而易见地得出两个推论: ...。 [11,107]

6) 不过从整体来看她推断出两点。…… [12,140]

The fact that "two references", inverted to the beginning in a passive voice is a hint that this part should be emphasized not only in sound, but in meaning. How to emphasize such significance while rendering deserves the translators to explore. In the above sample, there contains three syllables in "deduced": de-du-ced. Also, serving as the predicate, "deduced" is a semantic focus, hence it should be pronounced soundly in hearing. The tone is higher than that of other words as well.

¹ The paper is the works of the Project of The Translator-from Theory to Practice, the code is 吉教科文合字(2012)237, sponsored by Education Department of JI LIN Province.(论文为吉林省教育厅社科规划项目“译者的隐身——从翻译理论到翻译实践”的阶段性成果, 项目号为吉教科文合字(2012)237。)

Taking them into account, a translator is to counter with a problem whether the equivalence in English syllables should be taken into consideration after the semantic meaning has been rendered completely, or more specifically, whether such consideration will help improve equivalence in translation.

Similar theories may support the above consideration in some degree, such as theories in Nida and Higgins' works. Firstly, the duration, stress, pitch and so on are very important for the meaning's transferring in sentences. And syllables are all their noumenon. [2,328] Secondly, these features can help the expression of notional words. Accordingly, their theories support the inner meaning like the syllables to be translated.

In survey of the six translations, it seems that the whole meaning of the original sentence has been rendered completely. There is basic pattern “不过,从… V 出(了)两(个)(点)结论(推论)” in the translations. But closely, there is still a somewhat nuance lying in the predicate. Only Wang Ke-yi uses the pattern “V+DV+ *le-1* (了-1) +O” in his translation in comparison with the other fives. The striking difference is just represented by the two predicate forms: “得出了” and “得出”. Referring to the aforementioned theories by Nida and Higgins, we know that it would be better to find a three-syllable word in Chinese to correspond with the original verb “deduced”, undoubtedly, the other three words “推演出” “推断出” “推断出” are all in line with “deduced” in three syllables. They all represent thoroughly not only in meaning but in prosody. So now the book keeps the sufficient evidence to draw the conclusion that “得出了” is a better choice.

Another evidence might be strong but need to be demonstrated carefully if the paper tends to draw it into a conclusion.

The strong evidence is that: “了” is preemptively a *chenyinci* (衬音词) in Chinese, which can function the translation from the semantic level into deeper level like syllables and try the transference more equivalent from the perspective of prosody.

How to verify the rationality is so difficult that in order to convince readers, there is great work to do.

First the paper should list more cases to prove the existence of *chenyinci* (衬音词) in more cases. In fact, though the work itself is complicated, the cases are not hard to find as expected. Here are more cases from six versions of *Pride and Prejudice*.

2. I am sorry it went off. But these things happen so often! A young man, such as you describe Mr. Bingley, so easily falls in love with a pretty girl for a few weeks, and when accident separates them, so easily forgets her, that these sort of inconstancies are very frequent. [1,79]

1) 不过这种事情多的是一个年轻人, 就像你说的宾利先生那样, 轻而易举地在几个星期内就爱上了一个漂亮的姑娘。 [15,131]

2) 像你所说的宾利学生这种青年, 往往不用几个星期就会轻易爱上一位漂亮姑娘。 [8,95-96]

3) 像你所说的彬格莱先生这样的青年. 往往不消几个星期的工夫, 就会爱上一位美丽的姑娘。 [9,88]

4) 一个年轻人. 就原你说的宾利先生那样, 在几个星期内就轻易地爱上一个漂亮的姑娘。 [14,108]

5) 不过这样的事情是经常发生的, 像你所说的彬格莱先生这样的年轻人, 只消几个星期就和一个漂亮姑娘相爱如漆了。 [11,117]

6) 一个年轻人. 就像你说的宾利先生那样. 在几个星期内就轻易地爱上一个漂亮的姑娘。 [12,153]

3. “I hope,” added Mrs. Gardiner, “that no consideration with regard to this young man will influence her. We live in so different a part of town, all our connections are so different, and, as you well know, we go out so little, that it is very improbable they should meet at all, unless he really comes to see her.” [1,154]

1) “我希望,” 加德纳太太还说 “不要因为考虑到了一个年轻人而对对她有什么影响。……” [15,132]

2) “我希望,” 加德纳太太又说, “简不要出为怕见到这位青年而犹豫不定。……” [8,96]

3) 嘉丁纳太太又说: “我希望她不要因为怕见到这位青年小伙子而拿不定主意。……” [9,89]

4) “我希望,” 加德纳太太还说, “她不会因为怕遇到那个年轻人而拿不定主意。……” [14,109]

5) “我希望,” 嘉丁纳夫人接着说, “她不会因为考虑到那个年轻人也住在城里而改变主意。……” [11,118]

6) “我希望,” 加德纳太太还说, “她不会因为遇到那个年轻人而改变意。……” [12,154]

All the examples prove the possibility in *chenyinci* (衬音词). For each original sentence, some translators prefer “V+DV+ *le-1* (了-1) +O”, while others would like to choose “V+DV+O” as their pattern. For instance: “爱上了” versus “爱上”, “考虑到了” versus “考虑”. *le-1* (了-1) is the nuance of the two translations. As a matter of fact, the book believes that, beyond the text *Pride and Prejudice*, more *le-1* (了-1) s should still be found as *chenyinci* (衬音词). For the concept, *chenyinci* (衬音词) is developed on the analysis of syllables. But there is a premise that the adding or reducing *le-1* (了-1) merely influences the syllable equivalence in source and target languages, the semantic meaning, however, should not be changed at all with or without *le-1* (了-1). In short, *le-1* (了-1) in such a situation, has no meaning in semantics but only in prosody.

To be frank, it is very difficult to prove the syllable equivalence. After a considerable research, the book adopts Feng Shengli's *Prosodic Syntax in Chinese* [6,73] as a noteworthy theory. In his book, Feng finds that in any language there exists a foot. Foot is the smallest independent unit in prosody, which consists a sound element and a weak element. Naming it as an element lies in the fact that for language like Chinese, it is syllable; for language like Japanese, it is mora [6,61]. In general, all languages have foots which can be classified into two elements accordingly. As to a Chinese foot, there should be a stressed syllable and a weak one. The duration of syllables will influence the rhythm. Functional words such as “着” “了” “过” are stealth elements, in that they have to be pronounced in weakness. Feng breaks through the traditional classification of words in Chi-

nese and he proposes that the prosodic word, which is a medium-sized element between the characters and the sentences, is the basic unit in Chinese grammar.

According to Feng’s theory, in any language there is general stress. General stress is the common protrusion on the semantic focus, the character of which is emphasizing the ending part. This is very similar to Principle of End-weight by Quirk [16,35] which means, as Zhao Yuan-ren once summarized, “the last being the strongest.” [5,40–80] In terms of his theory, in the pattern “V+C+O”, “O” is the General Stress. The form “V+C+C” is not accepted to exist, in that it cannot constitute a prosodic word. [6,193] DV is a complement (C) and the form “V+DV+C” is also not a prosodic word. Since any syntactic structure is generated and represented by prosodic words, the pattern “V+DV+O” is grammatical; the pattern “V+DV+C+O” is not grammatical.

Framing this pattern to “V+DV+ le-1 (了 -1) +O”, it is easy to find that le-1 (了 -1) is not a complement. As is known to all, le-1 (了 -1), with certainty, is not a notional word as well. Thus, there is the only possibility that is auxiliary word

indicating the mood in le-1 (了 -1). However, it is so seldom found that an auxiliary appears in the middle of sentence and not appears in the end in Chinese. As for such a dilemma in le-1 (了 -1), the paper finally defines that it is better to manipulate it as chenyingci (衬音词).

What we discuss on chenyingci (衬音词) is only on the level of Chinese grammar. Concerning the translation study, we have the necessity to explore the characters of Metrical Phonology in the point of English.

The Metrical Phonology is endeavored to the book *On Stress and Linguistic Rhythm* by Lieberman and Prince’s. In their book, they formally propose that the analysis on the prosody in music could be meanwhile adopted into phonology while dealing with the stress and rhythm. [4, 249–336]

On the basis of Lieberman and Prince’s theory, Giegerich proposes Tree-Only theory and then Prince developed it as well. In this thesis, the paper will adopt the Giegerich’s theory to analyze relevant examples for its advancement and easy manipulation. In sight of Giegerich’s theory, English phonology is framed out by “the binary metrical tree”. The word “reader”, for instance, is to be analyzed as the following:

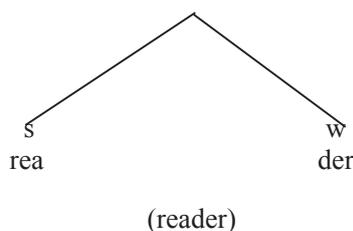


Fig. 1. Foot Diagram

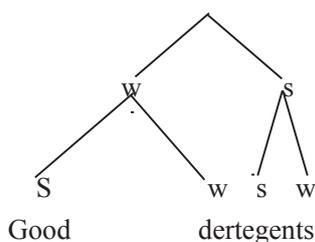


Fig. 2. Foot Diagram

Here, “s” means that the syllable corresponding with the letter in the above diagram pronounces soundly; thus, in the same way, “w” means “weak”. Every word in English claims the above character, whose syllables separate in an alternative way: s — w—s — w. [3,1–28] If there is only one syllable in one word, then its “w” or “s” will be found in the next word, as is case in “good detergents”.

In addition, because General Stress is the principle in English as well, in the structure “good detergents”, “detergents” is the general stress.

In light of the above, the book tries to draw out the metrical structure in Figure 3 and Figure 4 to detail the discussion.

From the above diagram, in [1], it is easy to find that “fall in love with” is different from “love”; and “with regard to” is different from “to”. If “love” is translated into “爱” and “to” is translated into “到”, the readers will have to think that such a manipulation is accepted. So their translations have no problem. However, if translators also translate “falls in love with” and “with regard to” still into only“爱” and only “到” respectively, in the same way, they might ignore not only the meaning of the structure in the two phrases, but the writer’s moods and intentions.

Admittedly, this sort of mistake is not purposely made by the translators. The cause of the mistake to some extent lies in Chinese conventions and, to some extent, lies in our cog-

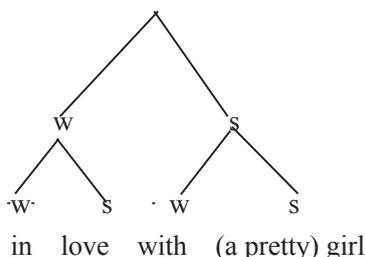


Fig. 3. Foot Diagram

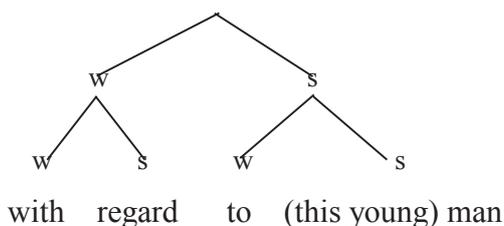


Fig. 4. Foot Diagram

nition to the reality. And yet, if translators change their consideration from the point of prosody or meter defined as by Giegerich, they might have a new way to comprehend their texts.

Now synthesizing the above analysis, the paper hopes that when the writer uses a syncopate phrase instead of a word to describe characters moods or text vertex, translators could certainly employ some *chenyinci* (衬音词) to seek somewhat harmony with the original text in prosody. And *le-1* (了-1) is one of them for their reference.

Returned to the case [1], the translation “不过这种事情多的是一个年轻人，就像你说的宾利先生那样，轻轻松松地在几个星期内就爱上了一个漂亮的姑娘，……” is comparatively appropriate. Similarly, in the case [4.12], we will take the translation “‘我希望’，加德纳太太还说‘不要因为考虑到了一个年轻人而对她有什么影响’。……” as the preference.

The role of the word *le-1* (了-1) is to balance the prosody between the two languages. As for the word *le-1* (了-1), its significance is that when concentrate on how to realize trans-

lation equivalence in meaning, prosody equivalence provides translators a new horizon.

In addition to the above study, a further relationship between prosody equivalence and other equivalences need be explained clearly in particular.

In comparison with dynamic equivalence, prosody equivalence should be taken as a secondary one in ranks. In other words, there is a subordinated translating in manipulation. Dynamic equivalence is the basis of prosody equivalence. translators have to firstly insure that all the semantic meaning is transferred thoroughly and correctly, and then take prosody equivalence into their account. Any intention to manipulate the prosody equivalence before semantic equivalence is not firmly permitted. That is, translators should render the text in regard to the meaning first and foremost. The prosody equivalence is only to be employed to decorate the meaning into a detailed equivalence followed only by the meaning equivalence. Though this hard to be accepted in a short time, translators should not stop to seek it.

References:

1. Austin, J. 1985. *Pride and Prejudice*. Oxford: Oxford University Press.
2. Clark, J. & Y. Colin. 2000. *An Introduction to Phonetics & Phonology*, Beijing: Foreign Language Teaching & Research Press, p328.
3. Giegerich, H. J. 1983. On English Sentence Stress the Nature of Metrical Structure. *Journal of Linguistics*. 19: 1–28.
4. Liberman, M. 1975. On Stress and Linguistic Rhythm. In *Linguistic Inquiry*. 8: p249–336.
5. Quirk, R. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English language*. London: Longman.
6. 冯胜利 (2000), 《汉语韵律句法学》, 上海教育出版社, 上海。
7. 沈家煊 (1994), “语法化”研究综观, 《外语教学与研究》, 1994年第4期, 第2页。
8. 孙致礼 (2000), 《傲慢与偏见》, 译林出版社, 南京。
9. 王科一 (2000), 《傲慢与偏见》, 上海译文出版社, 上海。
10. 王斌 (2000), 关联理论对翻译解释的局限性, 《中国翻译》, 2000年第4期。第13–16页。

11. 王晋华 (2000), 《傲慢与偏见》, 北岳文艺出版社, 太原。
12. 赵小丽 (2002), 《傲慢与偏见》, 文化艺术出版社, 北京。
13. 张健 (1991), 关于带“了”的动趋结构, 《汉语学习》, 1991年第2期, 第34 - 38页。
14. 张隆胜 (1995), 《傲慢与偏见》, 北京燕山出版社, 北京。
15. 张玲 张扬 (1995), 《傲慢与偏见》, 人民文学出版社, 北京。
16. 赵元任 (1968), 《汉语口语语法》, 商务印书馆, 北京。
17. 杨德峰 (2001), “动+趋+了”和“动+了+趋”补议, 《中国语文》, 2001年第4期, 第329 - 332页。

Визуальные методы в обучении природоведению

Абдурахмонов Барат Маматмуродович, кандидат химических наук;

Рахимова Малохат Анваровна, преподаватель;

Алимкулов Сирожиддин Олимжон угли, студент;

Рустамов Абдусамат Шукруллаевич, студент;

Айматов Дилноза Уктам кизи, студент

Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Визуальные методы обучения в настоящее время в учебном процессе широко используются. Они развиваются и совершенствуются в связи с тем, что особое место в преподавании занимает дидактический принцип визуальности. Визуальные средства применяются в учебном процессе с различными дидактическими целями: как средство обучения, как методические приемы, усиливающие познавательные возможности словесных методов, как образец для осмысления задач предстоящей практической работы. Визуальные методы обучения тогда выполняют функцию метода, когда учащиеся в процессе рассмотрения, наблюдения и восприятия предметов, объектов или процессов при помощи органов чувств получают определенную информацию о них, осмысливают путем сравнения и нахождения общих и отличительных признаков, и на этой основе формируются определенные знания, а затем при дальнейшей мыслительной их переработке воспроизводится усвоенное словом (рассказом), показом и объяснением.

Визуальные методы обучения характеризуются тем, что в процессе их применения используются визуальные пособия с целью получения новых знаний. Так, источником знаний при применении визуальных методов служит объединенная определенными дидактическими целями система динамических и статических образов, сопровождаемых дикторским текстом при использовании учебных фильмов и информационным текстом (надписями) в диафильмах и диапозитивах. На многих уроках природоведения демонстрируются натуральные объекты, разнообразные картины и таблицы, а также другие изобразительные динамические и статические визуальные средства. Учащиеся самостоятельно или по заданию, определенному учителем, осмысливают и анализируют демонстрируемые визуальные пособия, а затем делают выводы. В каждом случае при применении визуальных методов предусматривается развитие активности в воспри-

ятии и осмыслении, поэтому перед учащимися ставятся конкретные познавательные задания. В них указывается, как наблюдать, что рассматривать, что следует выявить и что усвоить.

Для успешного применения визуальных методов необходимы следующие условия: добиваться, чтобы предмет (объект) или процесс рассматривался целенаправленно, выявлялись его главные черты и особенности.

Наблюдение и распознавание может быть фронтальное, групповое или индивидуальное.

На уроках природоведения очень широко применяется демонстрация натуральных объектов. Она позволяет не только создать конкретные представления о размерах, форме и других признаках объекта, но значительно оживить и активизировать процесс усвоения. При рассмотрении живых растений и животных, а также гербария, чучел птиц и млекопитающих учащиеся знакомятся с отдельными представителями животного мира, их практическим значением и охраной. Готовясь к уроку, учитель не только тщательно отбирает объекты, но и продумывает способы их демонстрации. Главное требование при этом — рассмотрение основных черт и признаков изучаемого объекта всеми учащимися. С этой целью объекты ставят на специальную подставку, установленную на демонстрационном столе, создают специальный фон освещения. В обычных условиях это может быть лампа или светильник. Небольшие объекты учитель проносит по рядам.

В процессе наблюдения учащиеся должны внимательно рассмотреть объект, например чучело, определить форму тела, окраску шерсти или оперения, размеры и т.д. Последовательность наблюдения определяется заранее подготовленным заданием. Задание может быть устным, записано на доске или специальных карточках. В нем указывается, как рассматривать объект, на что обратить внимание, с чем сравнить, какие признаки выя-

вить и т.д. Перед демонстрацией определяется время для изучения объекта. При изучении демонстрируемого натурального объекта рекомендуется сравнить его с рисунком в учебнике, с таблицей или другими изобразительными визуальными пособиями и на этой основе подготовить ответ по заданию. В процессе демонстрации учащимся рекомендуется пользоваться учебником и находить текстовую информацию, характеризующую признаки объекта.

Например, в 3 классе при изучении темы «Животные леса зимой» на уроке используются чучела млекопитающих. Перед объяснительным рассказом учащиеся рассматривают чучело зайца и сравнивают его с картиной, рисунком в учебнике, находят в соответствии с заданием признаки внешнего строения и приспособления к определенным условиям жизни и т.д. После проводится беседа, уточняются отдельные моменты, характеризующие признаки рассматриваемых животных. Таким образом, основная информация о внешнем строении, месте обитания и приспособления к условиям жизни объекта получена в процессе его рассмотрения.

По природоведению многие опыты проводятся демонстрационно. Учащиеся наблюдают за ходом опыта или воспринимают только его результаты. Учитывая, что явления и процессы в живых организмах протекают постепенно, большинство обязательных учебных опытов рекомендуется проводить во внеурочное время. Для этого учащимся следует тщательно готовить: определить конкретные задачи, сформулировать тему и цель опыта, определить последовательность проведения наблюдений, оформить результаты. Следует соблюдать педагогические требования к демонстрации опытов. Перед демонстрацией необходимо определить задачу опыта или создать проблемную ситуацию. Таким образом можно сосредоточить внимание учащихся на восприятии и осмыслении того, что будет демонстрироваться.

В ходе проведения опыта внимание школьников активизируется с помощью вопросов для осмысления наблюдаемого. Например, на уроке в 3 классе при изучении темы «Круговорот воды в природе» создается проблемная ситуация. Учитель ставит перед учащимися познавательную задачу: «В пасмурную погоду появляются тучи, а затем идет дождь, выливается большое количество воды. Куда же исчезает вода? Можно ли это объяснить школьным опытом?»

Опыты подготовлены на демонстрационном столе. Учитель насыпает в химический стакан песок толщиной до 3 см и доликает воду на уровне песка. Сверху на стакан ставит выпаривательную чашку, в которую помещает смесь снега (2/3) и соли (1/3), и просит учащихся объяснить, почему в опыте используется снег и соль. А затем ставит стакан на металлическую сетку и подогревает на спиртовке. Учащимся предлагается пронаблюдать, что появляется на стенках стакана. Дети отмечают, что в стакане — густой туман. Проведя опыт, учитель предлагает учащимся объяснить, почему, когда стенки стакана

нагреваются, туман постепенно рассеивается. Далее при наблюдении учащиеся отмечают, что в верхней части стакана остается небольшой слой тумана. Учитель ставит вопрос: почему туман остался только в верхней части стакана? После демонстрации опыта учащиеся делают сообщения о ходе опыта и объясняют, почему появился туман, куда исчез туман и т.д. Затем учитель создает следующую проблемную ситуацию: учащиеся по карте рассматривают озеро Байкал — самое глубокое в мире. В него впадает около тысячи рек и речушек, а вытекает одна Ангара. Чем же объяснить, что уровень воды в Байкале почти никогда не меняется? Для объяснения используют результаты опыта.

Первичные знания учащиеся получили в процессе наблюдения, восприятия и осмысления результатов опыта. Учитель комментирует ответы школьников, глубже раскрывает содержание опытов, приводит примеры явлений, происходящих в природе. Схематическим рисунком показывает, как вода из одного состояния переходит в другое, что из воды, испарившейся с поверхности рек, озер, морей, верхних слоев почвы, на большой высоте образуются тучи, выпадает дождь и т.д. Изобразительные визуальные пособия разнообразны и используются на каждом уроке природоведения с различными дидактическими целями. На уроках применяются объемные визуальные пособия: торс и скелет человека, отдельные модели внутренних органов, муляжи, приборы.

Учебные фильмы имеют ряд преимуществ по сравнению с другими изобразительными визуальными средствами, поэтому их демонстрация используется как метод обучения. Просмотр фильма дает учащимся разнообразную и насыщенную информацию, которая воспринимается в динамике одновременно зрительными и слуховыми органами чувств, и на основе этого осуществляется восприятие объектов и процессов. Продолжительность одной части учебного фильма 8–12 мин, а информации при этом дается в 3–5 раз больше по сравнению с другими методами. Поэтому применение фильмов интенсифицирует учебный процесс.

Фильм обеспечивает усвоение в динамике целых процессов или явлений, происходящих в живых организмах. Демонстрация учебных фильмов выполняет функции методов в том случае, если соблюдаются соответствующие требования: содержание фильмов должно быть связано с темой и целями урока; до урока фильм просматривается учителем и делается анализ его содержания; заранее составляется задание для учащихся.

Следует также продумать место учебного фильма в уроке; в плане урока определить время, отводимое на его демонстрацию. До демонстрации фильма перед учащимися ставится познавательная задача и дается конкретное задание. В задании следует указать, на что обратить особое внимание при просмотре и осмыслении информации фильма. В отдельных случаях учитель может познакомить учащихся с натуральными объектами или их изображениями до просмотра фильма, провести беседу

и выяснить их знания. После просмотра можно провести беседу по вопросам, индивидуальную проверку усвоенных знаний.

При подведении итогов показа фильма учитель может использовать не только экранную информацию, но и знания, полученные при изучении демонстрационных объектов. Такая работа позволяет выявить взаимосвязи в объектах, явлениях и процессах, что особенно важно

для формирования научно-материалистического миропонимания, для развития познавательной активности и мыслительной деятельности школьников.

Методика демонстрации учебных фильмов разнообразна. Так, например, при необходимости сосредоточения внимания на отдельных эпизодах учитель может выключить дикторский текст, задержать кадры и прокомментировать их сам.

Литература:

1. Скаткин, М. Н. Внеклассная работа по естествознанию. — М., 1976.
2. www.grandars.ru

Актуальность проблемы формирования ИКТ компетенций педагога ДОУ и НОО

Аристова Мария Павловна, магистрант;
Ильина Наталья Викторовна, магистрант;
Штина Мария Юрьевна, магистрант

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье раскрывается проблематика повышения уровня знаний умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий, подчеркивается значимость наличия ИКТ компетенций у педагогов ДОУ и НОО с позиции теории поколений. Авторы рассматривают позицию системы образования (нормативный аспект) по отношению к образовательному уровню современного педагога в области ИКТ, затрагивают проблему несоответствия тенденции внедрения новых технологий степени готовности педагога-практика к осуществлению образовательной деятельности с использованием возможностей компьютерных технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, ИКТ компетенции, теория поколений, генерация, современный педагог.

Информационно-коммуникационные технологии являются неотъемлемой частью жизни современного общества, что доказывают инновационные тенденции образования и науки. Данные новшества входят в жизнь человека с начальной ступени образования, с помощью совокупности методов, программно-технических средств, интегрированных педагогом с целью использования в интересах заказчика государственных услуг в лице родителей и министерства образования.

В свою очередь данный заказ обусловлен рядом требований к личности педагога, его профессиональным качествам. Одним из таких качеств является наличие компетенций в области информационно-коммуникационных технологий. На сегодняшний день данное качество является одним из ведущих в образовательной деятельности, так как наличие представлений о функционировании персонального компьютера (ПК) и дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) доступно даже дошкольнику.

В рамках определенной нами проблематики мы выделяем следующие противоречия в вопросах ИКТ компетентности педагогов при наличии информационных по-

требностей и возможностей современных детей в области технологий:

1. Между наличием в образовательных учреждениях детей нового поколения с иным отношением к информационной среде и неготовностью педагогов к осуществлению работы с такими детьми;

2. Между стремлением детей использовать различные информационные источники и отсутствием у них умений и навыков в области грамотного использования возможностей ПК;

3. Между необходимостью формирования правильного отношения детей к работе с компьютером и низким уровнем ИКТ компетентности у педагогов.

Педагоги, работающие в области развития и обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, выполняют различные образовательные задачи. Большое значение отводится развитию у детей навыков коммуникации, а также самостоятельному поиску, обработке и систематизации информации. При ознакомлении детей с какой-либо информацией следует активно включать в работу такие методы как анализ и синтез. При их использовании современный ребёнок стремится не

только следовать заданному шаблону, но и делать собственные открытия, используя в своей деятельности аналитико-синтетический метод. Данный метод активно применяется при работе с ПК. Воспитатель (учитель) должен научить ребёнка работать с компьютером и сопутствующими программами, поскольку эта образовательная основа оказывает большое влияние на всестороннее развитие личности ребенка.

Согласно профессиональному стандарту педагог должен уметь успешно действовать на основе практического опыта умения и знаний при решении профессиональных задач. Но этого недостаточно, для того чтобы «идти в ногу со временем» [п3.2]. Для обеспечения продуктивности образовательного процесса педагог должен обладать ИКТ компетенциями, которые предполагают квалифицированное использование общераспространённых в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач [3, п3.7].

В современном обществе компьютер и интернет прочно внедряются в воспитательно-образовательный процесс учреждений разного уровня. Для формирования качеств и умений у современного ребёнка педагог вынужден изучать возможности использования и внедрения ИКТ в свою профессиональную деятельность, чего и требует профессиональный стандарт педагога.

Современные дети зачастую хорошо разбираются в особенностях компьютерных программ и являются частыми пользователями интернет — ресурсов, в отличие от представителей старшего поколения. Согласно теории поколений (авторы — Нейл Хоув и Вильям Штраус), феномен опережающего развития современного ребенка можно объяснить с точки зрения выделенной авторами схемы [5]. В своей книге *Generations* («Поколения») они определяют каждое поколение как определенную систему ценностей, которые практически не совпадают с моделями поведения трех предыдущих поколений, но имеют заметное сходство с взглядами четвертого. В процессе своего исследования авторы пришли к выводу о том, что смена поколений обладает цикличностью. Они выделили четыре основных типа поколений, которые один за другим меняют друг друга.

1. Поколение GI (1900–1923 г.р.);
2. Молчаливое поколение (1923–1943 г.р.);
3. Поколение Беби-Бумеров (1943–1963 г.р.);
4. Поколение X (1963–1984 г.р.).

На сегодняшний день исследователи выделяют два поколения, которые сравнивают с первыми двумя типами теории поколений:

5. Поколение Миллениум или Y (1984–2000 г.р.);
6. Поколение Z (с 2000 по 2023 г.р.).

Хоув и Штраус утверждают, что основа системы ценностей закладывается в возрасте до 12–14 лет, именно в этот насыщенный обогащением информационной базы, формированием различного рода привычек период жизни важно привить ребенку правильное отношение к компьютеру, как источнику познавательной информации,

а не способу времяпрепровождения [2, стр. 37]. Следует отметить, что согласно вышеупомянутой теории перемены поколений прошел виток времени и последнее место в списке, потеснив поколение миллениум, заняли дети генерации «Z». Эта генерация берет свой рассвет в период реформ в области образования, технологического прогресса и экономических перемен. Представители этого поколения обладают гораздо большими потребностями и возможностями, чем представители миллениума, в силу особенностей нового времени. Эти дети быстро «схватывают» нужную им информацию, имеют склонность к осуществлению ее поиска, поэтому главное в педагогическом процессе — направить эти задатки в правильное русло. В данной ситуации неопределима роль педагога, который сумеет обеспечить развитие детей данного поколения с учетом их потребностей и с помощью новшеств, которые сегодня активно внедряются в образовательный процесс. Мы считаем, что педагог нового времени должен быть способен прогнозировать ситуацию обучения и воспитания детей будущих поколений.

Говоря о проблеме формирования ИКТ компетенций у педагога, нужно особо подчеркнуть ее актуальность в свете аксиологического и информационного разрыва поколений, что является в частности, во многом следствием гиперроста информации и необычайно быстрого развития навыков поиска и работы с информацией у современных детей. Педагог должен быть полезен ребёнку, поэтому для эффективного овладения детьми ИКТ компетенциями последние должны быть сформированы у педагога, который в свою очередь выстраивает методику обучения детей работе с компьютером с учётом их возрастных особенностей и ценностных установок.

Современному учителю недостаточно быть технологически грамотным и уметь передавать накопленные знания детям. Современный учитель должен быть способен помочь обучающимся использовать ИКТ для успешного сотрудничества, решения возникших задач, освоения новых знаний, умений и навыков, поскольку он ориентирован на развитие личности, способной самостоятельно владеть, применять, анализировать, синтезировать информацию, быть полноценным работником и гражданином. Педагогу необходимо знать следующие аспекты образовательного процесса:

- понимание роли ИКТ в образовании;
- учебная программа и оценивание;
- педагогические практики;
- технические программные средства ИКТ;
- организация и управление образовательным процессом;
- профессиональное развитие.

Существует три подхода в рамках информатизации в образовании [4], которые связаны с профессиональным развитием ИКТ компетентности педагога. Первый — «Применение ИКТ» требует от учителя способности помогать детям пользоваться ИКТ. Именно эта способность станет фундаментом эффективности учебной работы.

Второй — «Освоение знаний» — требует от педагогов способности помогать ребёнку в глубоком освоении содержания учебных предметов (новой информации), применении полученных знаний для решения комплексных задач, которые встречаются в реальном мире. Третий — «Производство знаний» — для него необходима способ-

ность помогать ребёнку, производить (порождать) новые знания, которые необходимы для гармоничного развития и процветания общества.

Вследствие вышесказанного, нами рассмотрена [4] и адаптирована (с учетом особенностей ДОО) структура ИКТ-компетенций педагога (таблица 1).

Таблица 1. Структура ИКТ-компетенций педагога

Модели	Применение ИКТ	Освоение знаний	Производство знаний
1. Применение ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой государства	Понимание образовательной политики государства и важности ИКТ для общества, личности	Информационная политика (в дошкольных образовательных учреждениях и школе)
2. Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Использование, адаптирование и синтезирование информации и полученных ЗУНов
3. Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач, основанных на жизненном опыте с использованием ИКТ	Способность к самообразованию и саморазвитию
4. Технические программные средства ИКТ	Базовый инструментарий	Подбор инструментария учителем (педагогом), для достижения высокого уровня качества образования	Распространяющиеся, современные технологии (повышение качества образовательного процесса)
5. Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы работы с дошкольниками и младшими школьниками	Группы сотрудничества	Развитие организации (ДОО или НОО)
6. Профессиональное развитие	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель (преподаватель) выступает в качестве мастера, профессионала в своём деле

Для работы в рамках стадии «Производство знаний» педагоги должны обладать рядом умений, направленных на разработку цифровых образовательных ресурсов, способностью выстраивать учебную среду. ИКТ в данном случае являются инструментарием для формирования у детей (дошкольного и младшего школьного возраста) способности развивать своё критическое мышление. Таким образом происходит производство знаний детьми, что является ценным новообразованием для современного общества.

Грамотный подход педагога к использованию возможностей ИКТ позволяет:

- предоставлять необходимую для того или иного мероприятия информацию в красочной, интересной форме на smart — доске или экране компьютера;
- пробуждать у детей интерес к изучаемому объекту или предмету, вызывать эмоциональный отклик на полученную информацию;
- создавать модели в рамках образовательного процесса, которые позволяют подробно рассмотреть особенности изучаемых объектов и явлений;
- развивать речь, память, внимание, воображение ребенка, его творческие способности и т.д.

Исходя из обозначенных в данной статье возможностей использования ИКТ в деятельности ДОО и начальной школы, а так же роли педагога в ситуации внедрения современных технологий, нормативных документов и необходимости их реализации, мы можем сделать вывод о том, что современное образование выходит на совершенно новый уровень развития. Подтверждением точки зрения авторов теории поколений является тенденция развития человека в ситуации внедрения новых технологий и информатизации общества.

В соответствии с рассмотренной теорией поколений и выявленной особой роли знаний, умений и навыков педагога в области современных технологий мы можем сделать вывод об актуальности проблемы формирования ИКТ компетенций педагога ДОО и НОО, о потребности в разработке современных программ, направленных на повышение компьютерной грамотности мастерства и профессионализма педагога. На повышение компьютерной грамотности должны влиять не только внешние мотивы (заработная плата, карьерный рост и т.д.), но и внутренние: потребность в саморазвитии, самообразовании и стремление не просто научить ребенка работе с компьютером, а воспитать у него информационную культуру,

технологическую грамотность, отношение к компьютеру как к инструментарию для поиска познавательной информации. Лишь в этом случае мы можем говорить о том, что результатом работы такого педагога станет гармонично

развитая личность, способная к собственным открытиям, в основу которых входит решение комплексных задач, основанных на жизненном опыте и решаемых при помощи ИКТ технологий.

Литература:

1. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. — М.: Просвещение, 2011. — 190 с.
2. Калинина, Т. В. Управление ДООУ. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». М, Сфера, 2008
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
4. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации Юнеско. <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
5. Шамис, Е. М. «Шпаргалки поколения X: как воспитывать новое поколение?». — http://letidor.ru/article/evgeniya_shamis_shpargalki_pok_117053/

Современный руководитель дошкольной образовательной организации: имидж и профессиональные обязанности

Баранова Анна Владимировна, магистрант;

Наумова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный университет имени. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье авторы указывают на значимость дошкольного детства в дальнейшем становлении каждого человека, концентрируя внимание на вопросах управления дошкольной образовательной организацией. Представлена характеристика наиболее ценных качеств современного руководителя ДОО, описаны некоторые аспекты реализации им функциональных обязанностей.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, имидж современного руководителя, менеджмент.

Contemporary head of preschool educational organizations: the image and professional responsibilities

Baranova Anna Vladimirovna, master student,

Naumova Tatiana Vladimirovna, PhD, associate professor
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

The authors point to the importance of pre-school child in the future formation of each person, concentrating on governance issues pre-school educational institution. Presents characteristics the most valuable qualities of a modern leader pre-school educational institution, describes some aspects of the implementation of their duties.

Keywords: preschool educational organization, the image of a modern leader, management.

Трудно переоценить значение дошкольного возраста и теоретически и методически грамотной организации воспитательного процесса в этот период для дальнейшего становления полноценной гармонично развитой личности и гражданина своего Отечества.

Именно поэтому так велика ответственность тех, кто руководит дошкольной образовательной организацией

и осуществляет координацию воспитательных воздействий на детей.

В России, на наш взгляд, существует уникальная система дошкольного воспитания — не только по масштабам и количественному охвату, но и по уровню образовательно-воспитательной работы. Для того чтобы эта система была действительной, необходимо глубоко, со

знанием дела осуществлять руководство и контроль ДОО. В основном эта функция реализуется заведующим детским садом.

Каким должен быть современный руководитель образовательной организации, какие качества характеризуют его? В психолого-педагогической литературе встречаются различные точки зрения. Рассмотрим некоторые из них (на наш взгляд наиболее целесообразные) подробнее. А. М. Омаров определяет наиболее значимые характеристики:

- широта образования и общая культура, глубокое знание предмета руководства, постоянное самообразование и самовоспитание;

- высокие волевые качества, умение приложить максимум усилий для достижения поставленной цели, мобилизовать все возможности и ресурсы, которыми располагает организация, опереться на разнообразные «приводные рычаги»;

- деловитость, означающая строгое планирование личного труда, выбор основного звена, действенность и результативность работы;

- самоконтроль, предполагающий постоянный учёт и проверку достигнутого в процессе труда, на промежуточных его этапах, по окончании работы;

- критика и самокритика как важнейшие методы работы каждого руководителя.

Разделяя точку зрения А. М. Омара, считаем, что современный руководитель обязан быть самокритичным, принципиальным, требовательным к своим действиям и поступкам, открыто обнажать как недостатки и промахи в работе подчинённых, так и собственные упущения и ошибки.

Грамотный руководитель всегда поддержит «слабого» и неуверенного в своих силах, накажет «явно нерадивого», поощрит «передового», используя весь арсенал средств, методов морального и материального стимулирования.

Всё это в полной мере может быть отнесено и к руководителям дошкольных образовательных организаций. В тоже время, считаем необходимым уточнить охарактеризованный выше перечень, включив в него ещё одно ценное и в свете рассматриваемого вопроса — значимое качество, без которого невозможно работать в образовательных организациях.

В. А. Сухомлинский писал, что первое, самое главное и самое важное качество, без которого педагог не может быть директором, — а можно было бы добавить и заведующим детским садом, — это «глубокая любовь к детям, органическая потребность в детском коллективе, глубокая человечность и способность проникать в духовный мир ребёнка, понять, почувствовать в каждом из воспитанников личное, индивидуальное» [5;381]. Он был глубоко убеждён, что без веры в ребёнка, без доверия к нему «вся педагогическая премудрость, все методы и приёмы воспитания рушатся как картонный домик» [5;383].

Руководителю дошкольной организации необходимо неустанно совершенствовать стиль своей работы, по-

стоянно работать над собой, обеспечить действительный контроль и высокую требовательность к работникам, знать сильные и слабые стороны каждого из них, их возможности, всячески способствовать полному использованию этих возможностей, повышению педагогической квалификации и мастерства каждого работника.

Необходимо постоянно заботиться о создании здоровой атмосферы в коллективе, сочетая высокую требовательность и повышение ответственности с доброжелательным, чутким и заботливым отношением к каждому работнику. Конечно, требовательность не должна иметь ничего общего с грубостью, раздражительностью, бездушным отношением к подчинённым и унижением их человеческого достоинства. Требовательность должна соединяться с тактичным, внимательным и уважительным отношением к каждому работнику, соединяться с умением создать самые благоприятные условия для роста работника, для выявления и развития его способностей и творческих возможностей. Требовательный руководитель воспитывает руководимых им работников тем, что сам везде и во всех случаях показывает пример глубокого знания дела, высокой ответственности, дисциплины и трудолюбия, чёткости в работе и исполнительности.

Кроме того, одна из главных задач руководителя дошкольной организации заключается и в том, чтобы всемерно содействовать творческому росту педагогов, их инициативы, дисциплины и трудолюбия, чёткости в работе и исполнительности.

Достижению этих целей должны быть подчинены все формы работы с педагогическим персоналом: повседневный контроль путём посещения занятий с детьми и наблюдение за работой педагогов; педагогические советы и методические объединения; вся работа по повышению квалификации педагогов; индивидуальные беседы с педагогами (как используется передовой опыт, как накапливается и оформляется собственный опыт и т.д.)

Опыт передовых детских садов показывает, что наиболее эффективным является наблюдение работы педагогов в течение нескольких дней, а не отдельных занятий в течение одного дня. При этом важно наблюдать и анализировать работу и с группой в целом, и с каждым ребёнком в отдельности, концентрируя внимание не на второстепенных деталях, не имеющих существенного значения, а на главных решающих сторонах деятельности педагогов и детей.

Какой примерный круг вопросов следовало бы при посещении занятий обязательно держать в поле зрения?

Опытные руководители дошкольных организаций обычно концентрируют своё внимание на следующих вопросах:

- как выполняются программные требования и осуществляется всестороннее гармоническое воспитание и развитие;

- как осуществляется комплексный подход, т.е. тесное единство и взаимосвязь всех сторон воспитания —

идейно-нравственного, умственного, трудового, эстетического и др.;

— как организована работа с группой в целом и с каждым ребёнком, насколько методически правильно выбраны и применены приёмы работы, как осуществляется руководство играми, умственной и трудовой деятельностью детей;

— каков тон и стиль отношений к детям, как осуществляется сочетание доброжелательного, внимательного, и уважительного отношения к детям с педагогической требовательностью к ним;

— какова степень активности, интереса и самостоятельности детей, как они ведут себя в коллективе и приобретают коллективные навыки, какие новые знания, умения, навыки приобретают в процессе занятий и как закрепляют их и т.д.;

— конечно, в поле зрения всегда должна быть работа по охране и укреплению здоровья и хорошего самочувствия детей, выполнение режима, организации утренних встреч детей и работы с родителями во время утреннего приёма и т.д.

Разбор посещаемых занятий целесообразно начинать предоставлением педагогам самим проанализировать занятия — что из намеченного удалось, что не удалось, или не вполне удалось и почему, какие сделаны выводы для улучшения работы в дальнейшем и т.д.

Заведующему детским садом было бы неправильно сразу начинать с недостатков и фиксировать всё внимание только на них — важно сначала отметить положительное, удачные методы и приёмы, улучшения (пусть и небольшие) по сравнению с теми занятиями, которые наблюдались раньше, а потом уже перейти к подробному анализу недостатков, недоработок и их причин. Нельзя ограничиваться только констатацией недостатков, необходимо дать советы и рекомендации, как их исправить, что для этого сделать, то и где прочитать и т.д. следует обязательно отметить, в какой степени учтены и выполнены педагогами указания и советы, данные при предыдущих посещениях.

Опытные заведующие детскими садами уделяют большое внимание просмотру и анализу записей о том, как дети усваивают знания, умения и навыки, как проявляют себя в играх, в труде, взаимоотношениях друг

с другом и с взрослыми, как формируются их интересы, как идёт развитие речи, усваиваются элементарные моральные понятия и навыки и т.д.

Осуществляя повседневное руководство работой педагогов, наблюдая их работу и помогая им, заведующим всё время приходится иметь в виду, что важнейшей задачей детского сада является подготовка детей к школе, постепенное формирование у них черт характера, привычек, знаний и навыков, необходимых для успешного обучения в ней.

Предметом особой важности руководителя дошкольной организацией, как уже было отмечено, должна быть забота о непрерывном повышении идейно-политического уровня и педагогической квалификации работников, росте и мастерстве.

Оправдали себя на практике такие формы повышения квалификации работников, как методические объединения (районные, областные), обсуждения передового опыта, обзоры новинок педагогической литературы, обсуждения статей журнала и новых работ по педагогике и психологии.

Очень важная задача руководителя дошкольной организации — широко пропагандировать необходимость системной плановой работы по самообразованию для каждого работника, создавая необходимые условия для эффективной организации этой работы.

При этом нужно подчеркнуть, что педагог не может ограничиваться изучением литературы и лучшего опыта работы только по дошкольному воспитанию. Необходимо иметь широкий педагогический кругозор, в частности, обязательно изучать и использовать опыт работы передовых российских и зарубежных педагогов.

В каждой дошкольной организации имеются большие неиспользованные возможности для совершенствования руководства и повышения качества эффективности воспитательной работы. Задача руководителя дошкольной организации заключается в том, чтобы эти возможности полностью использовать.

В данной статье мы очертили лишь некоторые аспекты менеджмента дошкольной образовательной организации, но, на наш взгляд, они имеют первостепенное значение и будут способствовать более эффективной организации воспитания детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Вачугов, Д. Д. Венегин. В. Р. Менеджер и стиль руководства. — Социал. — полит. журн. — 2013, № 7. — с.99.
2. Липсиц, И. В. Не повторить ошибок. Практические советы руководителю М., 2008. — с.253.
3. Омаров, А. М. Руководитель; размышления о стиле управления. — 2-е изд., доп. — М.: Политиздат. 2012. — с.366.
4. Попов, С., Подволкий Г. Стиль и методы руководства: Сборник, — М.: Московский рабочий, 2010. — с.320.
5. Сухомлинский, В. А. Хрестоматия по истории советской школы и педагогике/ под ред. А. Н. Алексеева, Н. П. Щербакова. — М.: Просвещение, 1972. — с.407.

Основные подходы и взгляды на аппликатуру в классе фортепиано

Беликова Юлия Сергеевна, магистрант
Карачарова Татьяна Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой
Белгородский государственный институт искусств и культуры

В данной статье отражены основные подходы и взгляды на аппликатуру в классе фортепиано.

Ключевые слова: *аппликатура, обучение фортепиано, аппликатурные принципы.*

Basic approaches and views on fingering in a piano class

In this article the basic approaches and views on fingering in piano class.

Keywords: *fingering, learning piano, fingering principles.*

Современная фортепианная педагогика обладает огромным запасом знаний и опыта, накопленного великими предшественниками такими как Г. Г. Нейгауз, Г. М. Коган, И. Гофман, и многими другими. Но нельзя думать, что все вопросы исчерпаны и проблемы решены. Современные требования к учащимся фортепианного класса ДШИ достаточно высоки, ребенок должен осваивать большое количество произведений программы, но зачастую не хватает времени и желания останавливаться на казалось бы мелочах, но очень важных и нужных таких как фортепианная аппликатура. Проблема многих исполнителей и педагогов в недостаточном внимании к правильному и осознанному выбору той или иной аппликатуры, не осознании важности вопроса, следовательно вопрос фортепианной аппликатуры — очень актуален.

Если обратиться к истории, то можно сказать, что не один труд не обошел вопрос аппликатуры, и все великие мастера понимали значимость вопроса. В разные времена подход и взгляд на аппликатуру существенно отличался. Ф. Куперен, пишет, что аппликатура, имеет «большое значение для хорошего исполнения», и от выбранной аппликатуры зависит и впечатление которое музыка произведет на слушателя: «... Каждая мелодия, каждый пассаж, сыгранный тем или иным способом, произведут на слушателя, обладающего вкусом, различное впечатление» [4]. Ж. Ф. Рамо пишет об экономности движений пальцев: «... следите за тем, чтобы после снятия пальца с клавиши он оставался от нее так близко, словно он ее касается» [5]. Можно сказать, что при быстром темпе лишних движений пальцев не должно быть. Долгое время велись споры об использовании 1-го пальца, но произведениями И. С. Баха была поставлена точка в этом вопросе, так как исполнение его произведений, было бы невозможным без его использования. Г. М. Коган в своем труде «Работа пианиста» отмечает: «Очень многое в увеличении темпа зависит от аппликатуры. Учащиеся не редко недооценивают ее значение, подчас они даже сами не знают, какими пальцами играют то или иное место» [2], «Ап-

пликатура, не вызывавшая никаких затруднений в медленном темпе..., может становиться все большей помехой убыстрению игры» [3]. Практика подтверждает, что выбор аппликатуры сделанный в медленном темпе и отвечающий удобству, позиционной игре, не всегда будет целесообразен в быстром темпе, поэтому на начальном этапе желательно выбрать и поработать с несколькими вариантами аппликатуры, и при увеличении темпа выбрать оптимальный, не создающий препятствий быстрой игре. Г. Г. Нейгауз в своей книге: «Об искусстве фортепианной игры» в главе об аппликатуре пишет: «наилучшей является та аппликатура, которая позволяет наиболее верно передать данную музыку и наиболее точно согласуется с её смыслом» [1], тем самым принципы удобства уходят на второй план, физическое удобство должно быть подчинено художественному замыслу композитора и передаче музыкального образа. Можно сделать вывод, что выбор наиболее правильной аппликатуры должен отвечать нескольким требованиям: — и на первом месте принцип нахождения аппликатуры наиболее подходящей для передачи художественного замысла автора произведения, — а уж на втором удобство физическое. Еще одно очень полезное и важное выражение Г. Г. Нейгауза: «В искусстве ведь нет мелочей, все подчинено законам Красоты, вплоть до последней детали. Вот почему я так дорожу любой аппликатурой, указанной самим автором, даже если по свойствам своей руки я не могу ею воспользоваться» [4]. Эти слова нам говорят о том, что важным принципом выбора аппликатуры, должно быть соответствие стилю конкретного композитора, чье произведения мы взяли исполнять. В произведениях классиков наиболее распространенных в репертуаре пианистов ДШИ: (И. Гайдн, В. А. Моцарт, Л. В. Бетховен), романтиков: (Ф. Шуберт, Р. Шуман, Ф. Шопен), и русских авторов (П. Чайковский, А. Н. Скрябин, С. В. Рахманинов), требуется прочные навыки и уверенное владение типовыми техническими и аппликатурными формами, встречающимися в гаммах, арпеджио, аккордах. Следовательно, на начальной стадии обучения закладываются основы

технических умений, и им необходимо усвоить аппликационные схемы отраженные в гаммах и арпеджио, без которых невозможно профессиональное развитие и рост учащегося.

В эпоху романтизма композиторы тоже уделяли внимание вопросам аппликатуры, так Ф. Шопен: «Лучше не пытаться уничтожать специальной аппликатуры для каждого пальца, а напротив её совершенствовать... Столько же различных звуков, как и пальцев» [3]. Шопен предлагал использовать индивидуальность каждого пальца, а не сделать их равноправными и одинаковыми. То есть слабые пальцы как: пятый и четвертый будут исполнять звуки, которые требуется взять нежно, тихо, а кульминационные моменты доверить сильным пальцам. В таком случае нужно очень кропотливо находить нужную аппликатуру, соответствующую, мелодии, фразе. Если обратится к взглядам на аппликатуру Ф. Листа, то он открывает для нас, запретные приемы, но в то же самое время без них невозможно исполнение произведений романтиков: разрешает перекрещивание и перекладывание второго, третьего, четвертого и пятого пальцев, а так же позволяет исполнителям играть первым и пятым пальцами на черных клавишах. Композиторы романтики в угоду художественному замыслу и воплощению образа отказываются от общепринятых, классических принципов аппликатуры, тем самым расширяя возможности исполнителей выразить смысл произведений.

Литература:

1. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. — М. 1958.
2. Коган, Г.М. Работа пианиста. — М. 1963.
3. Шопен, Ф. методические заметки. А. Корто. О фортепианном искусстве. Перевод К.Х. Аджемова. — М. 2005.
4. Куперен, Ф. Искусство игры на клавиатуре. Цит. по: А.Д. Алексеев. Из истории фортепианной педагогики: хрестоматия. — Киев, 1974. Цит. по: Д.С. Сапельников Формирование аппликатурной компетенции учащихся в процессе музыкальных занятий. М. 2009.
5. Рамо, Ж.Ф. Пьесы для клавиатуры с методикой пальцевой механики в которой указаны средства для достижения совершенства исполнения на этом инструменте. Цит. По: А.Д. Алексеев. Из истории фортепианной педагогики. Цит. по: Д.С. Сапельников Формирование аппликатурной компетенции учащихся в процессе музыкальных занятий. М. 2009.

Таким образом, анализ накопленных музыкальной педагогией данных показывает, что существует несколько подходов к выбору аппликатуры. Учащиеся фортепианного класса часто, если и задумываются какой аппликатурой играть, то основным принципом становится принцип психофизического удобства, и этот принцип для них решающий и единственный. Как показывает анализ трудов великих практиков: основной принцип подбора аппликатуры — это выявление художественного замысла композитора. Научить юного пианиста выбирать варианты аппликатуры, исходя из принципа художественной целесообразности, не допускать необдуманную случайную аппликатуру. Однако следует вовремя остановиться на одном самом подходящем варианте, что бы к моменту выступления у исполнителя был только один аппликатурный вариант, доведенный до автоматизма. В книге Г.М. Когана написано: выбор аппликатуры «должен предшествовать разучиванию в собственном смысле слова, дабы оно с самого начала прошло по разумно и четко проложенной аппликатурной дорожке, не требующей ни ежечасного «ремонта», ни — тем более — капитальной перекладки пути»3. То есть выбор аппликатуры — важное и необходимое дело на начальном этапе знакомства с произведением и только когда аппликатура выбрана, можно приступать к разучиванию. Вопросы аппликатуры, её правильного выбора, основных принципов — остаются актуальными и в наше время и каждый педагог по своему решает этот вопрос.

Общее и особенное в соотношении понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность»

Буйлова Любовь Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский институт открытого образования

В среде педагогической общественности отмечается стойкая тенденция смешения и даже подмены понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность»: это не просто мелкие недочеты, а системная, сложная проблема, не соответствующая особой миссии этих видов образования. В статье принята попытка определить общее, особенное и найти принципиальные различия этих видов образования.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, внеурочная деятельность, дополнительная общеобразовательная программа, рабочая программа курса внеурочной деятельности.

В условиях реализации Федеральных государственных стандартов нового поколения педагогические коллективы существенным образом должны переосмыслить взаимоотношения общего и дополнительного образования детей.

Анализ проблем и ошибок взаимоотношений общего и дополнительного образования показывает, что сегодняшняя практика не только не обеспечивает реализацию ФГОС в заданных требованиях (вариативный выбор, доступность и качество образования, индивидуализация и персонализация обучения и т.д.), но зачастую снижает качество дополнительного образования детей и даже разрушает его методологические основы.

Образовательные организации, выстраивая свою работу в соответствии с новым законодательством и по новым стандартам, ведут поиск приемлемой и менее затратной технологии интеграции учебного и внеучебного процессов, урочной и внеурочной деятельности с заполнением последней программами дополнительного образования детей. И это позволяет сделать то обстоятельство, что в контексте ФГОС содержание понятий «внеурочная деятельность школьников» и «дополнительное образование детей» ясно не представлено, а их соотношение в реальной практике однозначно раскрыть практически невозможно: сколько людей — столько мнений.

В этой связи необходимо разобраться как в самих понятиях «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность», так и решить принципиальные вопросы, связанных с проектированием главных документов — дополнительных общеобразовательных программ и рабочих программ курсов внеурочной деятельности, разработка которых должна опираться на нормативно-правовые положения с целью дифференциации их целей, задач, планируемых результатов, программно-методического, кадрового и финансового обеспечения.

Для удобства восприятия и понимания смысла выделим основные линии, раскрывающие логику разграничения «дополнительного образования детей» и «внеурочной деятельности» как самостоятельных и самоценных видов образования.

1. На основе каких нормативно-правовых документов осуществляются дополнительное образование детей и внеурочная деятельность?

Есть документы, которыми необходимо руководствоваться как при организации дополнительного образования детей, так и при организации внеурочной деятельности, среди них: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–

2020 годы (распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р); Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 3 апреля 2012 г. № Пр-82); Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 г. (1.06.2012 г. № 761); Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы» (от 29 декабря 2014 г. № 2765-р); Стратегия развития воспитания в РФ (2015–2025) (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р).

Кроме этого, *дополнительное образование детей* осуществляется с учетом положений Концепции развития дополнительного образования детей (от 4 сентября 2014 г. № 1726-р) и Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (Приказ Минобрнауки РФ от 29.08.2013 г. N 1008).

А вот при осуществлении *внеурочной деятельности* необходимо опираться на: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом МОиН РФ от 6 октября 2009 г. № 373, с изменениями от 26 ноября 2010 г. № 1241); Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом МОиН РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897); Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом МОиН РФ от 7 июня 2012 г. № 24480); Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015).

2. Определение понятий «дополнительное образование детей» и «внеурочная деятельность»

Дополнительное образование — это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (ФЗ 273 — гл. 1, ст. 2, п. 14).

Дополнительное образование представляет собой самостоятельный вид образовательной деятельности; это целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательной

деятельности в пространстве, не ограниченном образовательными стандартами: в дополнительном образовании федеральные государственные образовательные стандарты не предусматриваются (ФЗ 273-ст. 2, п.14).

Под *внеурочной деятельностью* следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования (Письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296).

Внеурочная деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе и позволяет реализовать требования ФГОС в полной мере (<http://standard.edu.ru/>).

Внеурочная деятельность так же, как и деятельность обучающихся в рамках уроков, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, но при этом реализуется в формах, отличных от урочных на основании запросов обучающихся, выбора их родителей (законных представителей) (до завершения получения ребенком основного общего образования), а также с учетом имеющихся кадровых, материально-технических и иных условий (МР от 7.08.2015 № 08–1228).

3. Содержание «дополнительного образования детей» и «внеурочной деятельности»

Дополнительное образование и внеурочная деятельность — два самостоятельных и самоценных вида образовательной деятельности. Содержание образования определяют образовательные программы (ФЗ 273 — ст. 12, п.1).

Дополнительное образование детей и взрослых направлено на (ФЗ 273 — ст. 75, п.1) формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает (ФЗ 273 — ст. 75, п.1) их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности.

Внеурочная деятельность должна быть направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы общего образования. Кроме того, внеурочная деятельность позволяет: обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе; оптимизировать учебную нагрузку обучающихся; улучшить условия для развития ребенка; учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся (Письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296).

Целью *дополнительного образования* является всестороннее удовлетворение образовательных потреб-

ностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (ФЗ 273 — ст. 2, п.14).

Целью *внеурочной деятельности* является обеспечение достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [ФГОС НОО, п. 19.5], основной образовательной программы основного общего образования [ФГОС ООО, п. 18.2.2] или основной образовательной программы среднего общего образования [ФГОС СОО, п. 18.2.2].

Дополнительное образование детей предполагает реализацию дополнительной общеобразовательной программы определенной направленности: художественной, социально-педагогической, технической, естественнонаучной, физкультурно-спортивной, туристско-краеведческой (Приказ Минобрнауки РФ от 29 августа 2013 г. N 1008, пункт 9).

Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное (Письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296).

В *дополнительном образовании* возможные формы занятий: традиционное занятие, комбинированное занятие, лекция, семинар, практическое занятие, лабораторная работа, тренинг, игра (деловая, ролевая), праздник, аукцион, путешествие, поход, экскурсия, мастерская, гостиная, защита проектов, дискуссия, диспут, суд, зачет, конкурс, КВН, эстафета, соревнование, турнир, конференция, пресс-конференция, фестиваль, творческая встреча, концерт, репетиция и т.д.

Внеурочная деятельность осуществляется в формах, отличных от классно-урочной (Письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296). Формы, способы и направления организации внеурочной деятельности определяются образовательной организацией самостоятельно в соответствии с содержательной и организационной спецификой своей основной образовательной программы: клубные заседания, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, экскурсионный туризм, экспедиции, общественно полезные и естественнонаучные практики, профильные смены (в том числе в каникулярный период в рамках деятельности лагерных смен) (МР от 7.08.2015 № 08–1228).

4. Программное обеспечение дополнительного образования детей и внеурочной деятельности

Образовательная программа, в соответствии с современным законодательством, «представляет собой комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организацион-

но-педагогических условий и в случаях, предусмотренных данным Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» (ФЗ ст. 2, п.9).

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа является самостоятельным нормативным документом, содержащим максимально полную информацию о дополнительном образовании, предлагаемом детям преимущественно в возрасте от 6 до 18 лет; имеющим конкретизированные образовательные цель и задачи, а также фиксируемые, диагностируемые и оцениваемые образовательные результаты.

Рабочая программа курса внеурочной деятельности является неотъемлемой частью основной образовательной программы образовательной организации. По статусу рабочая программа относится к комплексу организационно-педагогических условий, обеспечивающих достижение планируемых результатов основной образовательной программы, и является документом образовательной организации, определяющим объем, содержание и последовательность изучения учебного предмета, курса, дисциплины (модуля) в рамках основной образовательной программы (ФЗ 273 — ст. 2, п.9).

Обратим внимание на то, что *рабочая программа курса внеурочной деятельности*:

как программный жанр возникла в условиях введения ФГОС общего образования;

определяет требования и организационные мероприятия, направленные на развитие личности за рамками урока;

является частной по отношению к основной образовательной программе, наравне с иными программами, входящими в содержательный раздел ООП;

разрабатывается на основе требований к результатам освоения образовательной программы основного общего образования с учетом основных направлений программ, включенных в структуру образовательной программы основного общего образования (МР от 7.08.2015 № 08–1228).

Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы предназначены для детей и взрослых (ФЗ 273 — ст. 75, п.2), учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей (ст. 75, п.1), но при этом к освоению образовательного содержания допускаются любые лица без предъявления требований к уровню образования, если иное не обусловлено спецификой реализуемой образовательной программы (ФЗ ст. 75, п.3); в работе объединений при наличии условий и согласия руководителя объединения могут участвовать совместно с несовершеннолетними учащимися их родители (законные представители) без включения в основной состав (Приказ 1008 — п.15).

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности предназначены для обучающихся общеобразовательных организаций.

Дополнительная общеобразовательная программа разрабатывается на основе требований действующего законодательства. Содержание дополнительных общеразвивающих программ и сроки обучения по ним определяются образовательной программой, разработанной и утвержденной организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ФЗ 273 — ст. 75, п.4).

Рабочая программа курса внеурочной деятельности разрабатывается в соответствии с ФГОС и с учетом соответствующих примерных основных образовательных программ (ФЗ 273 — ст. 12, п.7), на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования и программы формирования универсальных учебных действий (ФГОС ООО, п.19.5) или с учётом основных направлений программ, включённых в структуру основной образовательной программы (ФГОС СОО, п. 18.2.2; 4, п. 18.2.2).

Структура *дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы* включает (ФЗ 273 — ст. 2, п.9):

1) **комплекс основных характеристик программы:** пояснительная записка; цель и задачи программы; содержание программы; планируемые результаты.

2) **комплекс организационно-педагогических условий, включая формы аттестации:** календарный учебный график; условия реализации программы; формы аттестации; оценочные материалы; методические материалы; рабочие программы (модули) курсов, дисциплин программы; список литературы.

Структура *рабочей программы курса внеурочной деятельности* определяется в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС СОО п. 18.2.2.) и должна содержать:

1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели среднего общего образования с учетом специфики курса внеурочной деятельности;

2) общую характеристику курса внеурочной деятельности;

3) личностные и метапредметные результаты освоения курса внеурочной деятельности;

4) содержание курса внеурочной деятельности;

5) тематическое планирование с определением основных видов внеурочной деятельности обучающихся;

6) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения курса внеурочной деятельности.

Результаты *реализации дополнительной общеобразовательной программы* могут быть представлены как [8]: результаты обучения, результаты развития, результаты воспитания.

Планируемые результаты дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы. Одним из ключевых элементов дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы являются *планируемые результаты ее освоения* учащимися (п.9 ст. 2), которые представляют собой:

систему ведущих целевых установок освоения всех элементов, составляющих содержательно-деятельностную основу программы;

письменную формулировку предполагаемых достижений учащегося, которые он сможет продемонстрировать.

При проектировании и реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы необходимо ориентироваться на метапредметные и личностные результаты образования (Концепция, р. IV), а также предметные.

Планируемые результаты формулируются с учетом цели и содержания программы и определяют основные знания, умения, навыки, а также компетенции, личностные, метапредметные и предметные результаты, приобретаемые учащимися в процессе изучения программы.

Оценка образовательных результатов учащихся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе должна носить вариативный характер (Концепция, р. I). Инструменты оценки достижений детей и подростков должны способствовать росту их самооценки и познавательных интересов в общем и дополнительном образовании, а также диагностировать мотивацию достижений личности (Концепция, р. III).

Федеральный закон № 273-ФЗ не предусматривает проведение итоговой аттестации по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам (ст. 75), но и не запрещает ее проведение (ст. 60).

Внеурочная деятельность направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы (Письмо Минобрнауки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296).

Реализация программы внеурочной деятельности отражает приобретение предметных, метапредметных и личностных результатов, которые могут быть представлены как:

результаты первого уровня — приобретение школьником социальных знаний, представлений;

результаты второго уровня — формирование опыта переживаний, позитивных отношений школьника к базовым ценностям общества;

результаты третьего уровня — получение школьником опыта самостоятельного социального действия.

Личностные и метапредметные результаты освоения курса внеурочной деятельности можно представить в программе как:

перечень личностных и метапредметных результатов освоения курса внеурочной деятельности, согласующиеся с его целью и задачами (определение основных знаний, умений, навыков, а также компетенций, приобретаемых учащимися в процессе изучения программы);

формы аттестации/контроля — разрабатываются и обосновываются для определения результативности усвоения программы (зачет, контрольная работа, творческая работа, выставка, конкурс, фестиваль ху-

дожественно-прикладного творчества, отчетные выставки, отчетные концерты, открытые уроки, вернисажи и т.д.).

оценочные материалы — пакет диагностических методик, позволяющих определить достижение учащимися планируемых результатов — контрольно-измерительных материалов для оценки степени достижения запланированных личностных и метапредметных результатов (ФЗ № 273, ст. 2, п.9; ст. 47, п.5).

В соответствии с п. 1 ч.1 ст. 48 Федерального закона РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность в соответствии с утвержденной рабочей программой.

Дополнительные общеобразовательные программы и программы курсов внеурочной деятельности самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательной организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ФЗ 273 — ст. 12, п.5).

Образовательные организации формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации в сети «Интернет»: о реализуемых образовательных программах с указанием учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой; о численности обучающихся по реализуемым образовательным программам; о материально-техническом обеспечении образовательной деятельности (ФЗ ст. 29, п.1, п.2).

Проектирование и реализация *дополнительных общеобразовательных программ* строятся на следующих основаниях (Концепция, р. IV):

свобода выбора образовательных программ и режима их освоения;

соответствие образовательных программ и форм дополнительного образования возрастным и индивидуальным особенностям детей;

вариативность, гибкость и мобильность образовательных программ;

разноуровневость (ступенчатость) образовательных программ;

модульность содержания образовательных программ, возможность взаимозачета результатов;

ориентация на метапредметные и личностные результаты образования;

творческий и продуктивный характер образовательных программ;

открытый и сетевой характер реализации.

Рабочие программы курсов внеурочной деятельности:

могут разрабатываться школой самостоятельно на основе переработки примерных образовательных программ, если такие имеются;

должны соответствовать возрастной группе и психолого-педагогическим особенностям обучающихся;
ориентируются на запросы и потребности учащихся;
соответствуют нормативным требованиям к внеурочной деятельности;

направлены на достижение результатов основной образовательной программы;

имеют определенную, четкую заданную ФГОС структуру;

содержат контрольно-диагностический раздел по определению результативности обучения.

Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы имеют право разрабатывать и реализовывать образовательные организации любых типов: дошкольные образовательные организации; общеобразовательные организации; профессиональные образовательные организации; образовательные организации высшего образования; организации дополнительного образования; организации дополнительного профессионального образования (ФЗ ст. 23, п.3–4); а также организации, осуществляющие лечение, оздоровление и (или) отдых, организации, осуществляющие социальное обслуживание, включая организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дипломатические представительства и консульские учреждения Российской Федерации, представительства Российской Федерации при международных (межгосударственных, межправительственных) организациях, иные юридические лица (ФЗ ст. 31); нетиповые образовательные организации (ФЗ ст. 77).

Разработка и утверждение *рабочей программы курса внеурочной деятельности* является исключительным правом образовательной организации (ФЗ ст. 12), включая определение порядка этих процессов; при этом организация самостоятельно определяет, как оформить этот порядок — отдельным локальным нормативным актом или в составе положения о разработке и утверждении основной образовательной программы (ФЗ ст. 28).

ФГОС в рамках основной общеобразовательной программы допускает использование во внеурочной деятельности дополнительных общеразвивающих программ, которые относятся к образовательным программам другого вида (ФГОС НОО п.17; ФГОС ООО п.16; ФГОС СОО п. 21).

Кадровое обеспечение разработки и реализации дополнительной общеобразовательной программы осуществляется педагогом дополнительного образования, что закрепляется Профессиональным стандартом «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [9].

Кроме педагога дополнительного образования, для организации образовательного процесса могут привлекаться другие специалисты (концертмейстер, художник-оформитель, аранжировщик, педагоги дополнительного образования других направлений, лаборант и др.).

Кадровое обеспечение разработки и реализации рабочей программы курса внеурочной деятельности осуществляется в порядке, установленном образовательной организацией: педагогические работники привлекаются к разработке этих программ на основании их академических прав и должностных обязанностей, закрепленным ФЗ «Об образовании в РФ» (ФЗ ст. 47, п.3,5), Профессиональным стандартом педагога¹ и другими нормативными правовыми актами, регламентирующими трудовые отношения.

В организации внеурочной деятельности образовательного учреждения могут принимать участие все участники образовательного процесса: заместители директора, функционально реализующие внеурочную деятельность; педагоги дополнительного образования; учителя-предметники; классные руководители; воспитатели группы продлённого дня; служба сопровождения образовательного процесса (педагог-организатор, педагог-психолог, учитель-логопед, педагог-библиотекарь, социальный педагог и т.п.); родители (законные представители обучающихся).

Государство гарантирует **бесплатность и общедоступность** дополнительного образования детей в пределах освоения основной общеобразовательной программы, а также в иных случаях, предусмотренных законодательством Российской Федерации. Бесплатность ДОД не гарантируется ни Конституцией, ни Законом.

Законом гарантируются **общедоступность и бесплатность** в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования (гл. 1, ст. 5, п. 3). Следовательно, ВД входит в ФГОС и государством гарантируется ее бесплатность в объеме, установленном ФГОС.

Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы и рабочие программы курсов внеурочной деятельности могут реализовываться с использованием:

сетевой формы, что обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иных организаций (ФЗ 273 — ст. 13, п.1);

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» — трудовая функция по проектированию и реализации образовательного процесса включают:
— разработку и реализацию программ учебных предметов, курсов дисциплин (модулей) в рамках основной общеобразовательной программы;
— проектирование и реализацию воспитательных программ;
— разработку (совместно с другими специалистами) и реализацию совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка.

различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, и электронного обучения (возможно использование смешанной технологии, при которой часть программы реализуется в очной/очно-заочной форме, а часть — в дистанционной форме) (ФЗ 273 — ст. 13, п.2);

форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий (ФЗ 273 — ст. 13, п.3).

Подводя итоги проведенного сравнения дополнительного образования детей и внеурочной деятельности по основным позициям, подчеркнем, что «внеурочная деятельность» и «дополнительное образование» не равнозначны и не равноценны, их соотношение может бесконечно интерпретироваться, трактоваться, и о каждом варианте нельзя сказать, что он единственно верный и правильный, что и отражается в предлагаемых в настоящее время моделях, методических конструкторах внеурочной деятельности школьников, методических рекомендациях и методических разработках.

При организации внеурочной деятельности обучающихся образовательным учреждениям рекомендуется использовать возможности учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта, а для ее продолжения в каникулярное время — использовать возможности организаций отдыха и оздоровления, создаваемых как на собственной базе, так в учреждениях дополнительного образования детей.

Дополнительное образование — это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования (ФЗ № 273); на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном, физическом совершенствовании, а также организацию их свободного времени (ФЗ № 273, ст. 121.1); обеспечивает адаптацию детей к жизни в обществе, их профессиональную ориентацию, выявление и поддержку одаренных и талантливых детей (ФЗ № 273, ст. 121.1), включает ребенка в интересные ему, лично значимые виды предметной деятельности. Эти занятия могут для воспитанника стать прообразом профессии или хобби.

Внеурочная деятельность — это составная часть основной образовательной программы, направлена внеурочная деятельность на достижение планируемых резуль-

татов освоения основной образовательной программы, но организуется ВД в формах, отличных от классно-урочных, проводится в свободное от учебных занятий время в школьных помещениях, реже — за пределами школы (экскурсии на предприятия, на природу, в музеи и т.п.), но обязательно в тесной связи с учебной программой по предмету, так как предполагает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования. За пределами круга знаний, определенного школьными программами, остается немало интереснейших разделов науки, знакомство с которыми является источником умственного обогащения учащихся, и очень часто интерес к предмету, выбор профессии происходит под влиянием внеурочных занятий.

По большому счету *урочная деятельность, внеурочная деятельность и дополнительное образование* не должны существовать друг без друга, ибо по отдельности они односторонни и неполноценны, а в совокупности способны решить целый комплекс задач, направленных на гуманизацию всей жизни школы:

выровнять стартовые возможности развития личности ребенка,

способствовать выбору его индивидуального образовательного пути,

обеспечивать каждому ученику «ситуацию успеха», содействовать самореализации личности ребенка.

Очевидно, что наступило время, когда нельзя рассчитывать только на учебный процесс: его эффективность в обеспечении современного качества образования не безгранична, особенно в рамках классно-урочной системы. Пора преодолеть стереотип восприятия внеурочной деятельности и дополнительного образования как второстепенных и малозначимых явлений, и понять, что они объективно обладают возможностью объединять в единый процесс обучение, воспитание и развитие ребенка.

Как целостен отдельный ребенок во всем многообразии его потребностей и способностей, так и образование обязано быть комплексным, обеспечивающим полноценное развитие ребенка во всем богатстве его запросов и интересов. Говоря словами А.С. Макаренко, в идеале весь образ жизни ребенка, каждый квадратный метр его жизни должен быть заполнен образованием.

Но для того, чтобы внеурочная деятельность способствовала расширению образовательного пространства, не копировала дополнительное образование, создавала дополнительные условия для развития учащихся, чтобы каждый ребенок смог развить и реализовать свои творческие возможности, и школам, и организациям дополнительного образования детей предстоит еще много сделать.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». [Электронный ресурс] — URL: минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (Дата обращения 03.08.2015)

2. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс] — URL: минобрнауки.рф/документы/543 (Дата обращения 03.08.2015)
3. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс] — URL: минобрнауки.рф/документы/543 (Дата обращения 03.08.2015)
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». [Электронный ресурс] — URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/> (Дата обращения 03.03.2015)
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс] — URL: <http://www.rg.ru/2013/12/11/obr-dok.html> (Дата обращения 06.12.2014)
6. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — программам начального общего, основного общего и среднего общего образования». [Электронный ресурс] — URL: <http://dogm.mos.ru/legislation/lawacts/962912/> (Дата обращения 03.08.2015)
7. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ. [Электронный ресурс] — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173649/ (Дата обращения 03.03.2015)
8. Письмо МО и Н РФ от 11 декабря 2006 г. N 06–1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей» (в период разработки и утверждения новых федеральных требований к структуре дополнительных образовательных программ)
9. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. № 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Об интеграции естественно-научных, общетехнических, и технических дисциплин при обучении студентов современным методам обработки конструкционных материалов

Булашов Константин Владимирович, студент

Научный руководитель: Сидоров Олег Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал)

Статья посвящена проблеме реализации интеграции естественно-научных, общетехнических и технологических дисциплин, что способствует обучению студентов технологического образования научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: технологическая подготовка студентов, учитель технологии, интеграция дисциплин, лабораторный практикум, современные методы обработки конструкционных материалов, технология современного производства.

The article discusses the implementation of the integration of scientific, general technical and technological disciplines that promotes student learning technology education research activities.

Keywords: technology training students, a teacher of technology, integration of disciplines, laboratory practical, modern methods of construction materials processing technology of modern production.

Коллегия Министерства образования Российской Федерации обсудив проблемы технологического образования, приняла решение о необходимости: «разработки новой методики общеобразовательной подготовки учащихся». В решении Коллегии указано, что «... в содержании общеобразовательных предметов должны быть

усилены прикладные аспекты изучения законов, правил, условий, форм, средств, результатов современного технологического преобразования объектов...». Главной задачей считается «... переход от трудового обучения к технологическому, который привязан обеспечить учащимися возможность овладения инвариантными спосо-

бами и средствами преобразования окружающей действительности, применения в практической деятельности научных знаний, полученных при изучении смежных предметов. Построенный на основе проектной познавательно-трудовой деятельности предмет «Технология» на качественно новом уровне должен реализовать положительный отечественный и зарубежный опыт технологической, прикладной подготовки учащихся, их профессиональную ориентацию» [9].

Поэтому в содержание технологической и методической подготовки будущих учителей технологии уже сегодня необходимо внести соответствующие изменения, в частности, в методах и формах обучения.

В работах А. Н. Богатырёва, В. М. Жучкова, А. П. Надточего, В. А. Полякова, А. Н. Ростовцева, В. Д. Симоненко, А. И. Тимошенко, А. С. Тихонова и др. указывается на необходимость усиления проектировочно-конструкторской деятельности обучаемых. Это предполагает обучение студентов технологии творчества, развитие творческого мышления, формирование технологической культуры и т.д. [2].

Исследования в области современной теории и практики промышленных технологий, педагогической науки позволили вскрыть противоречия, требующие научного и практического разрешения: между современным уровнем научно-технического прогресса и уровнем технологических знаний применяемых путей и средств совершенствования технологической подготовки учащейся молодежи; между необходимостью перехода от трудового к технологическому обучению и недостаточным уровнем подготовки учащейся молодежи и подготовки учительских кадров.

Например, изучение современных методов и способов обработки конструкционных материалов перспективно, т.к. в условиях средней и высшей школы отвечает установлению интегрированных связей физики, химии с технологией, что безусловно является актуальной, поскольку целью является: повышение качества подготовки будущих учителей технологии посредством разработки и внедрения дидактического и материального обеспечения учебного процесса, позволяющих реализовать интеграцию, естественно-научных, общетехнических и технологических дисциплин [7].

Каковы же пути и средства технологической подготовки учащейся молодежи, под которой понимаются, прежде всего, формирование их технологической грамотности, технологической образованности, включающие в себя систему технологических знаний, умений и навыков.

Для того, чтобы определить пути и средства технологической подготовки студентов — будущих учителей технологии мы, базируясь на основе анализа психолого-педагогической, методической литературы, разработали с учетом принципов обучения, используемых в учебном процессе высшей школы, модель подготовки учителя технологии.

Она включает в себя: профессиограмму подготовки учителя технологии содержание педагогической деятельности преподавателя, в том числе и обучение студентов на основе интеграции естественно-научных, общетехнических и технологических дисциплин с учетом профессионально-творческой направленности обучения, ориентированного на развитие опыта самообразовательной деятельности будущего специалиста; такие виды деятельности студента, как исследовательская, проектировочно-конструкторская и предпринимательская,

Модель построена с учетом следующих принципов обучения в высшей школе [5]: — ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;

- обеспечения непрерывности образования;
- технического обеспечения образовательного процесса;
- соответствия вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологии);
- оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рационального применения современных методов и средств обучения, на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствии результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой и профессиональной деятельностью, обеспечения их конкурентоспособности.

Реализация этих принципов связана с освоением студентами проектной деятельности, включением их в научно и учебно-исследовательскую деятельность, организацией самостоятельной работы и практической деятельности по изготовлению различных узлов учебно-лабораторных установок по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, электроискровой высокочастотной и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты [6]. Кроме этого разработана программа содержание курса по обучению студентов современным методам и способам обработки конструкционных материалов, при разработке которого мы исходили из того, что в высшей школе [8]:

- а) изучаются не основы науки, а сама наука в развитии, что стимулирует сближение самостоятельной работы студентов с научно-исследовательской работой преподавателей;
- б) в отличие от средней школы наблюдается единство научного и учебного начала;
- в) гораздо сильнее, чем в средней школе, происходит проникновение идей профессионализации в преподавании почти всех наук.

В соответствии с этим при разработке содержания курса (теории и лабораторного практикума) мы ориентировались на следующие принципы отбора материалов [1]:

- 1) высоконаучной и практической значимости учебного содержания;

2) последовательного формирования знаний, умений и навыков (ЗУН) учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов;

3) профессиональной направленности содержания, форм и методов обучения.

Наибольшей эффективностью лабораторный практикум обладает при использовании элементов учебно-научно-исследовательской работы. Поэтому в методических рекомендациях к лабораторному практикуму мы предусматриваем организацию учебного процесса на основе поисково-исследовательского метода с применением УИРС и НИРС, и метода проектов.

Роль этих методов особенно важна для развития технического мышления студентов, формирование проектно-конструкторских знаний, умений и навыков самостоятельной и исследовательской работы, что обеспечивает, в свою очередь, высокую познавательную и творческую активность студентов [4].

Важным здесь является фактор создания такого варианта модели учебно-лабораторной установки, на которой возможно точно воспроизвести динамику основных физических и химических процессов, в условиях интеграции содержания естественно-научных, технологических и технических дисциплин с использованием разработанного комплекта действующих учебно-лабораторных установок, по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, электроискровой высокочастотной и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты.

Литература:

1. Гриценко, Л. И. Теория и практика обучения: интегративный подход [Текст]: учеб. пособие для вузов / Л. И. Гриценко. — М.: Изд-во Академия, 2008—240с.
2. Дидактика технологического образования [Текст]: книга для учителя Часть 1. / Под ред. П. Р. Атутова. — Москва: Изд-во ИОСО РАО, 1997—230с.
3. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст]: учеб. пособие для вузов / В. В. Краевский — 2-е изд., стер. — М.: изд-во Академия, 2008—352 с.
4. Сидоров, О. В. Междисциплинарные связи в формировании технического мышления студентов технологического образования [Текст] / О. В. Сидоров, Е. Б. Петелина, Л. В. Яковлева, А. В. Гоферберг. // Инновации и инвестиции. Научно-аналитический журнал. — 2015. — № 5 С.178—181.
5. Сидоров, О. В. Модель подготовки учителя технологии и ее роль в формировании естественно-научных, общетехнических и технологических знаний, умений и навыков. [Текст] / О. В. Сидоров, Л. В. Козуб, В. М. Бызов, Н. Н. Козинец. — Инновации и инвестиции. — 2015. — № 4. — С.50—54
6. Сидоров, О. В. Проектирование технических объектов как средство развития технического мышления учителей технологии [Текст]: / О. В. Сидоров. Технологическое образование в инновационном технологическом развитии экономики страны: материалы 20 Международной научно-практической конференции по проблемам технологического образования // под ред. Ю. Л. Хотунцева. Москва, Изд-во МПГУ, 2014 — с. 352—356.
7. Сидоров, О. В. Теоретическое обоснование обучения будущих учителей технологии электрофизическим и электрохимическим методам обработки конструкционных материалов [Текст]: / О. В. Сидоров. Проблемы развития образования и воспитания: теория и практика [монография]. Раздел 2. Глава 2. — Москва: Изд-во «Перо», 2015. — С.81—109
8. Сидоров, О. В. Электрофизические и электрохимические методы обработки конструкционных материалов: учеб. пособие [Текст] / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов; под ред. А. С. Тихонова. — 2-е изд. и доп. — Ишим: Изд-во ИГПИ, 2009. — 184С.
9. Симоненко, В. Д. Естественно научные основы технологической подготовки школьников [Текст] / В. Д. Симоненко, А. С. Тихонов. — Брянск: Изд-во Брянский государственный университет, 2002. — 228с.

Опыт показывает, что вовлечение студентов к учебно-научно-исследовательской деятельности способствует решению следующих дидактических задач [3]:

1) Глубокому изучению фундаментальных (физики, химии) и общетехнических (материаловедение и технология конструкционных материалов, обработка материалов резаньем) дисциплин, овладению студентами системой специальных знаний, усилению межпредметных связей с целью совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя;

2) обучению студентов методам и приемам учебно-исследовательской работы;

3) использованию результатов научных исследований в учебном процессе;

4) развитию умений и навыков самостоятельной работы и творческих способностей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод, о том, что реализация учебной программы в процессе обучения студентов современным, методам обработки конструкционных материалов, при использовании на занятиях лабораторного практикума, специально изготовленных учебно-лабораторных установок по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, электроискровой высокочастотной и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты, позволяют реализовать интеграцию естественно-научных, общетехнических и технологических дисциплин, что способствует вовлечение студентов технологического образования к учебно-научно-исследовательской деятельности.

Качество образования как педагогическая проблема

Вдовина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;

Вдовина Екатерина Андреевна, старший преподаватель

Тюменский государственный университет, Ишимский филиал

В статье выявлена сущность понятия «качество образования», его структурные компоненты. Рассмотрены критерии и показатели образованности как интегративной характеристики результата образовательного процесса.

Ключевые слова: качество образования, образованность, критерии образованности, образовательная парадигма.

Проблема повышения качества образования в истории отечественной педагогики прошла определенную эволюцию. Неудовлетворенность качеством современного образования явилась причиной большинства попыток модернизации и реформирования системы образования в нашей стране.

Чаще всего качество определяется как нормативный уровень, которому должны соответствовать результаты и продукты образования.

В феномене качества воплощаются многие ожидания общества, социальные требования к деятельности образовательных организаций. Требования зафиксированы в ГОСтах по образованию, поэтому профессор В.И. Андреев определяет качество образования как «интегральную характеристику признаков и показателей, которые отражают высокий уровень процесса и результатов образования», причем он указывает на обязательное соблюдение требований образовательных стандартов [1, с.267].

Несколько иначе данное понятие трактуется в педагогическом словаре: «Качество образования — это четко выявленный уровень образованности, достигаемый на каждом этапе обучения в соответствии с запланированными целями; это — показатель удовлетворенности ожиданий участниками процесса образования от реализуемых образовательных услуг» [4].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет выявить зависимость качества образования от уровня, престижности образования в общественном сознании и в системе государственных приоритетов, от финансирования и материальной оснащенности образовательных

организаций, от современных технологий управления ими.

Традиционно оценка качества образования связывалась с выявлением результатов, которых добиваются педагоги в образовательном процессе. В процессе перехода на гуманистическую образовательную парадигму актуальными становятся социальное развитие обучающихся, сформированность у них ценностно-смысловой сферы. Следовательно, перед педагогической наукой и образовательной практикой встает актуальная задача выявления нормативно-обоснованной системы оценивания качества образования.

В последнее время происходит структуризация качества образования, его рассматривают в виде совокупности подсистем, характеризующих предоставляемые образовательные услуги и результат образования, который удовлетворяет потребностям личности.

Так, М.Н. Игнатъева и Э.В. Стамбульчик, описывая системный подход к выявлению сущности качества образования, предложили рассматривать качество образования как совокупность трех подсистем:

1. Образовательный результат.
2. Образовательный процесс.
3. Образовательная система, условия, соответствующие некоторым образовательным требованиям (ожиданиям, стандартам) [3].

Т.И. Шапов, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанов [6] считают, что качество образования — это интегративная характеристика, состоящая из 4-х компонентов, которые соответствуют известным элементам образовательной системы. Их можно представить в виде схемы следующим образом:



Рис. 1

Особый интерес представляет последний компонент: качество результатов обучения. Анализ качества конечных результатов позволяет прогнозировать развитие системы образования в целом, управлять этим развитием. Поэтому закономерно приходит вопрос: что является результатом образовательной деятельности учебных заведений? Данный вопрос приводит к другим, не менее значимым: в какой образовательной парадигме функционирует образовательная организация, какую учебно-воспитательную практику она осуществляет [2]. Содержание и характер реализуемой практики определяет то, что выражается как результат образования.

Так, в условиях реализации когнитивной образовательной практики, результат определяется по уровню усвоенных знаний, умений, навыков (ЗУН). Обучение в рамках когнитивной (ЗУНовской) парадигмы демонстрирует уровни усвоения учебного материала, однако мало говорит о степени развития личности ученика. Очень

важно «на какие ценности ребенок употребит усвоенные знания и умения», поэтому образовательная практика, реализующая личностно ориентированное образование (гуманистическую парадигму) всегда дает более высокие результаты. Проблема заключается в выработке механизмов, инновационных технологий выявления результатов, которые связаны с таким педагогическим феноменом как образованность.

Образованность обучающегося — это интегральный итоговый результат, показатель качества образования. Данный подход поддерживается рядом отечественных ученых.

Так, И.С. Якиманская считает, что образованность формируется на базе обученности, а в широком смысле образованность — это свойство личности, реализующееся в стремлении к самосовершенствованию, самообразованию. И.С. Якиманская разработала критерии и конкретные показатели образованности обучающихся.

Таблица 1. Критерии образованности (по И.С. Якиманской)

№	Критерий образованности	Показатели
1	Личностно-смысловое отношение к учебному материалу и процессу собственной учебной деятельности	Интерес к предметной области и изучаемому предмету; Оценка учащимися социальной значимости изучаемого предмета; Потребность в позитивном преобразовании своего опыта учебно-познавательной деятельности.
2	Сформированность самостоятельно выработанных учащимися способов учебной работы	Преобладающая ориентация обучающихся на отдельные признаки изучаемых явлений и учебно-познавательных объектов; Ориентация на определенный способ фиксирования информации (текстовый, графический и др.).
3	Владение учащимися метазнаниями: потребность во владении метазнаниями (знания о знаниях)	Наличие метазнаний — знаний о приемах и средствах усвоения учебного материала; Умение анализировать содержание и структуру учебного текста.
4	Владение учеником логикой научного знания	Овладение логикой научного знания связано с качеством предметных знаний и умений.

На качество конечных результатов в первую очередь влияет качество обучающей деятельности педагога.

Под качеством обучающей деятельности педагога понимается:

- характеристика обучающей деятельности, обладающей определенным своеобразием;
- степень соответствия установленным требованиям государственных образовательных стандартов;
- степень удовлетворения потребителей образовательных услуг (обучающиеся и их родители).

Таким образом, для оценки качества обучающей деятельности педагога необходимо следующее:

– во-первых, выявить в чем заключается своеобразие деятельности каждого педагога (в чем ее специфика; чем определяется ее состояние; как оно изменяется и др.);

– во-вторых, определить, насколько эта индивидуальная деятельность педагога соответствует общим требованиям, предъявляемым к такой рода деятельности и отраженным в нормативных документах об образовании;

– в-третьих, выявить, соответствие деятельности конкретного педагога ожиданиям руководителей, учащихся, а также его личностным потребностям и потенциальным возможностям.

Спектр показателей обучающей педагогической деятельности, по мнению В.В. Серикова [5, с.234], включает несколько групп показателей:

Таблица 2. Показатели обучающей деятельности педагога

№	Группы показателей	Характеристика показателей
1	Общепедагогические	Соответствие педагогической деятельности общим целям образования.

2	Процессуальные	Эффективность работы педагога по организации учебной деятельности обучающихся, связанная с реализацией развивающих и воспитательных функций обучения.
3	Инновационные	Внедрение технологических ресурсов обучающей деятельности (инновационных технологий, в том числе информационных).
4	Личностные	Культурно-личностный потенциал учителя.
5	Мониторинговые	Наличие системы измерения и мониторинга качества обучения, обладающей такими характеристиками как валидность, объективность и надежность.

Таким образом, проблема качества образования связана с анализом понимания самого образования, его целей и результатов. Качество образования с позиций личностной педагогики — это качество самих смыслов образования.

В этом понимании можно сказать, что личностная педагогика — продукт эпохи современного образования, когда на первое место выходит не формальная, а подлинная образованность — готовность личности реализовать себя.

Литература:

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. — Казань: Изд-во КГУ, 1998. — 316 с.
2. Вдовина, С. А. Технология концентрированного обучения в условиях заочной формы образования [Текст] / С. А. Вдовина, Е. А. Вдовина // Молодой ученый. — 2014. — № 10. — с. 360–363.
3. Игнатъева, М. Н. Системный подход к определению качества образования [Текст] / М. Н. Игнатъева, Э. В. Стамбульчик // Журнал экономической теории. — 2012. — № 4. — с. 199–201.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2001. — 176 с.
5. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / В. В. Сериков. — М.: Академия, 2008. — 256 с.
6. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанов. — М.: Академия, 2002. — 384 с.
7. Якиманская, И. С. Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации [Текст] / И. С. Якиманская // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 1. — с. 81–90.

Фольклор как средство речевого развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся без матери

Виноход Валентина Леонидовна, воспитатель первой квалификационной категории;
Шахрай Татьяна Ивановна, воспитатель первой квалификационной категории
МДОУ ЦРР д/с № 28 «Жемчужинка» (г. Саяногорск, Республика Хакасия)

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции, являясь средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком

в дошкольном детстве является необходимым условием для дальнейшего развития и формирования личности [4, с.25]. Однако для полноценного речевого развития ребенка необходимым условием являются родители, прежде всего — мать. Анализ исследований показывает, что дети, воспитывающиеся без матери или в детском доме имеют низкие темпы развития. Еще в раннем возрасте наблюдается сниженная познавательная активность, отставание в развитии речи [3, с.10]

Роль семьи, матери трудно переоценить в развитии ребенка, его социализации, поэтому замена семьи учреждением оказывает наибольшее негативное влияние на развитие ребенка в первые семь лет жизни. Отсутствие

единственного близкого и значимого для ребенка взрослого является предпосылкой различных деформаций в личностном развитии ребенка. Именно от матери и от ближайшего семейного окружения ребенок усваивает образцы речевого общения, поэтому так велика роль фольклора в речевом развитии детей, воспитывающихся в детском доме.

Элементы фольклора (потешки, песенки, прибаутки, пестушки и т.д.) помогают установлению эмоционального контакта взрослого с малышом. Произведения народного творчества необходимо использовать при одевании, кормлении, укладывании спать, в процессе игровой деятельности. Под звуки ласковых, напевных слов малыш легче проснется, даст себя умыть. Фольклорные произведения, стихи, желательно сопровождать действиями или, наоборот, действие сопровождать чтением, обыгрывать их. Чтение потешки, в которой упоминается имя ребенка, вызывает у него радость, желание повторить её.

Следует отметить еще одну особенность фольклорных произведений, которая позволяет исполнять их вместе с детьми, не владеющими активной речью. Речь идет о потешках, слушая которые ребенок должен, не употребляя слов, выполнить какое-нибудь движение, действие.

Например, даже совсем маленькие дети, дети в возрасте до года могут научиться махать ручками, класть их на голову, когда ему читают всем известную потешку «Ладушки»: — Полетели, полетели, на головку сели.

Исполняя потешки такого рода, надо учитывать двигательные возможности детей: если ребенок еще не научился прыгать, не стоит использовать те произведения фольклора, которые предполагают выполнение этого движения. Есть целый ряд фольклорных произведений, в тексте которых встречаются так называемые звукопроизносительные слова, еще их называют словами языка нянь, например: га-га-га, ко-ко-ко, би-би и т.п. Эти слова, в силу своих особенностей, облегчают вовлечение ребенка в совместное исполнение фольклорных произведений.

Самым маленьким можно читать потешки, в тексте которых есть звукопроизносительные слова, нетрудные для произнесения (содержащие звуки раннего усвоения).

Например:

Наша утя луговая,

Наша утя молодая...

В работе с детьми постарше чтение потешек можно использовать как упражнения, которые развивают подвижность артикуляционного аппарата.

Литература:

1. Жукова, Н. С. «Отклонения в развитии детской речи». М. 1994.
2. Кравцов, Н. И., Лазутин С. Г. «Русское устное народное творчество». М: Высш.шк. 1983
3. Лисина, М. И. «Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками» \вопрос психологии» 1982.
4. Шинкорь, Г. «Использование фольклора в работе с детьми младшего возраста» 1990.

Наши уточки с утра-

— Кря-кря-кря! Кря-кря-кря!..

Детям, воспитывающимся в детском доме, не следует читать каждый день несколько новых текстов, потешка должна повторяться многократно.

Знакомясь с фольклорным произведением, дети любят, чтобы его часто читали, «отрабатывают» текст, затем неизбежна потеря интереса к нему.

Особенно много радости доставляет детям игры со взрослым. Народ создал множество игровых песенок. Сопровождая действия с малышом словами песенки, радуя его, взрослые приучают ребенка вслушиваться в звуки речи, улавливать ее ритм, отдельные звуко сочетания и понемногу проникать в их смысл. Игра — это развлечение, забава и обязательно соревнование, стремление каждого участника выйти победителем. Поэтому своим соревновательным азартом скороговорки и загадки так близки к играм. Очень важно своевременное развитие фонематического слуха у детей воспитывающихся вне семьи. Формирование способности улавливать тонкие звуковые различия подготавливают ребенка к овладению правильным звукопроизношением. Звуко сочетания, наиболее трудно усваиваемые детьми, в которых много шипящих, свистящих, сонорных, то и дело слышатся в песенках: «Ай, качи-качи-качи! Глянь-баранки, калачи!» Ни одна детская игра не возможна без считалки. Считалка осуществляет справедливый выбор ролей в игре, может решать спорные ситуации. Аналог считалки — жребий, позволяет выйти из безвыходной ситуации. Считалка является подготовкой к большой коллективной игре, но и сама она становится игрой, соревнованием.

На золотом крыльце сидели:

Царь, царевич...

Большое значение в жизни ребенка имеет сказка, она очень нужна детям воспитывающимся без матери или в детском доме, потому что она развивает воображение, формирует мышление, восприятие, познавательные процессы. Сказки являются прекрасным искусством звучащего слова. Для того, чтобы дети слушали внимательно, для восприятия сказки малышей надо заинтересовать видом игрушек, с помощью которых им покажут сказку: настольного, пальчикового, теневого, кукольного театра.

Таким образом, детский фольклор эффективно влияет на речевое развитие детей дошкольного возраста, воспитывающихся без матери или в детском доме, способствует развитию познавательного процесса, а также установлению эмоциональных контактов взрослых с ребенком.

Использование современных педагогических интерактивных методов обучения и информационных технологий в совершенствовании учебного процесса

Гаябова Камила Анваровна, старший преподаватель
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

На сегодняшний день в Республике Узбекистан созданы предпосылки для развития дистанционного обучения, создана база по разработке мультимедиа-уроков и видео-уроков, появилась возможность для ведения видеоконференций, осуществляется ряд проектов.

Главная задача высшей школы Узбекистана — формирование специалистов широкого профиля, сочетающих глубокие фундаментальные знания и обстоятельную практическую подготовку.

Качество образования — основное требование реализации второго этапа Национальной программы подготовки кадров. Оно во многом определяется качеством и степенью внедрения информационных технологий и интерактивных методов обучения в процесс обучения.

В организационном плане при Министерстве высшего и среднего специального образования было создано Управление развития информационных технологий и дистанционного обучения, в учебных заведениях введена должность проректора по информационным технологиям и дистанционному обучению, открыты и начали функционировать Центры информационных технологий.

Одним из важнейших направлений работы Министерства высшего и среднего специального образования является создание образовательной сети Республики Узбекистан, объединяющей информационные ресурсы академических лицеев, профессиональных колледжей, высших образовательных учреждений страны.

В нашей Республике 2010 год объявлен Годом гармоничного развитого поколения.

Мы ставим перед собой цель — создать необходимые возможности и условия для того, чтобы наши дети росли не только физически и духовно здоровыми, но и всесторонне и гармонично развитыми людьми, обладающими самыми современными интеллектуальными знаниями, людьми, в полной мере отвечающими требованиям XXI века в котором им предстоит жить и трудиться.

Преподаватель, независимо от его научных знаний по специальности, приступая к учебному процессу, должен владеть необходимым педагогическим минимумом, определенной суммой педагогических и психологических знаний, технологией и методикой преподавания.

Чем же определяется содержание образования? Оно определяется современностью.

С древних времен человек всегда стремился к знаниям. Первые методы обучения — это метод схоластики, когда применялась только сухая зубрежка, преподавался малый объем знаний, тратилось много времени, источником знаний считался только учитель. В 17 веке Ян Амос Каменский основал технологию образования по системе

класс-урок, которая действует и по сегодняшний день. Т. е. ученики должны быть одного возраста, учеба начинается в сентябре, через 3 месяца учебы наступают каникулы, трудовой отпуск учителей длится 48 дней. При организации урока применяются информационные материалы, учебники, учебно-методические пособия, т.е. источником знаний является не только один учитель, как при методе схоластики. Обучение идет путем объяснения, комментария. Тут уже ученик активен, сам тоже участвует в процессе получения знаний. Такой метод обучения существует до сих пор.

В целях совершенствования образования в высших учебных заведениях требуются новые формы педагогических коммуникаций, переработка структурирования информации, управления учебной деятельностью.

Технологический процесс сегодня является наиболее значительным компонентом, способным реагировать на социальные процессы. Улучшение технологий педагогического образования — условие для формирования культурного сознания общества и его экономического состояния. Технологии обучения формируют деятельную основу образования, обеспечивают перенос знаний в сферу труда, формируют сознательность педагога, влияют на его целеустремленность и жизненную стратегию.

Процесс обучения должен приносить студенту эмоциональное удовлетворение, чувство радости от приобретаемых знаний, овладения профессиональными умениями и навыками. В решении этих задач огромное значение имеет использование в процессе обучения игровых технологий. Использование активных методов обучения в игровых технологиях способствует достижению демократического стиля общения, поощряет фантазию студентов, стимулирует зарождение оригинальных идей, развивает творческие силы и способности студентов.

Основу использования игровых технологий составляет активизирующая деятельность обучаемых.

Игра, согласно исследованиям ученых, наряду с трудом и учением — один из основных видов деятельности.

Игровая деятельность призвана выполнять определенные функции. К таким функциям относятся: самореализация; игротерапевтическая; диагностическая; межнациональной коммуникации; социализации.

В педагогической литературе существует понятие «Педагогическая игра».

Обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр составляют «Игровые педагогические технологии».

Доминирующим мотивом учебной деятельности является внутренний учебно-познавательный мотив. Важнейшим фактором мотивации учебной деятельности является интерес и склонность к будущей профессии.

Интерактивные педагогические и информационные технологии ставят своей целью совершенствование процесса обучения, в котором наряду с передачей конкретных знаний, уделяется должное внимание процессу интеллектуального развития человека. Целью данной работы явился анализ результатов использования новых педагогических и информационных технологий в процессе преподавания на кафедре Ботаники, физиологии и микробиологии. У нас на кафедре в процессе обучения студентов применяются интерактивные технологии — используются деловые игры и методы: «Круглый стол», «Ручка на середине стола», «Слабое звено», «Темная лошадка», «Тур по галерее», «Пчелиный рой», «Вертушка», «Решение кроссвордов», «Кот в мешке», «Блиц-игра», «Бумеранг» и др.

В результате проведения вышперечисленных приемов удается за короткое время составить объективное мнение о знаниях каждого студента. Кроме того, у студентов максимально концентрируется внимание, повышается их активность на занятиях. Благодаря применению интерактивных технологий более детально разбирается учебный материал, формируется четкость мышления, лаконичность в ответах на поставленный вопрос. Студенты, при применении современных технологий обучения, тщательно готовятся к занятиям, так как задействован принцип соревнования. В большинстве деловых игр каждый участник является членом команды и это повышает чувство ответственности, увеличивающее стремление студента к самообразованию. Кроме того, укрепляются положительные взаимоотношения, как между студентами, так и между студентами и преподавателем. Все это способствовало существенному повышению успеваемости студентов на нашей кафедре. Использование современных интерактивных методов преподавания увеличивает у студентов интерес к предмету, к профессии, способствует улучшению у них успеваемости и, в конечном счете, помогает в подготовке высококвалифицированных специалистов.

Выше было сказано, что образование связано с современностью. В данное время в нашу жизнь активно внедряются такие понятия как интернет, компьютер пентиум-4, электронная библиотека, сайт, электронный адрес, электронный учебник, мультимедии, анимации и т.д.

Литература:

1. Каримов, И.А.: «... Наша главная задача — дальнейшее развитие страны и повышение благосостояния народа», — Т.: — 2010 год. с. 67.
2. Азизходжаева, Н.Н. «Педагогик технология ва педагогик маҳорат». — Т.: — 2006 год. с. 51.
3. Омонов, Н.Т. «Педагогик технология ва педагогик маҳорат». — Т. — 2009 год. с. 115.
4. Ю.А. Шафрин. Информационные технологии // Лаборатория информационных знаний. — М.: 2001 год. с. 270.
5. Ургиневич, Н.Д. Практикум по информационным технологиям. — М.: БИНОМ. 2004 год. с. 312.
6. Попов, В.Б. Основы компьютерных технологий // Финансы и статистика. — М.: 2002 год. с. 704.

На сегодняшний день чтобы обучать современного студента нужно применять в процессе обучения мультимедии, то есть презентации-слайды, анимации, чтобы в интернете была электронная версия лекционных текстов, были электронные учебники.

Преподаватели нашей кафедры после повышения квалификации на ФПК при ТУИТ стали активно внедрять в учебный процесс и на лекционных и на практических занятиях мультимедии.

Microsoft PowerPoint — это популярная программа подготовки презентаций, которая широко используется бизнесменами, преподавателями, лекторами и служащими офисов. Широкое распространение этой программы изменило само представление о трудоемкости создания презентации. Всего 15 лет назад доклады и презентации сопровождалась преимущественно бумажными плакатами, изготовление которых было весьма трудоемким и часто требовало услуг профессиональных чертежников. Обычно плакаты фотографировались и с них делались слайды, которые демонстрировались с помощью слайд-проекторов. Сегодня благодаря появлению программ типа PowerPoint оформление доклада самым качественным иллюстративным материалом занимает считанные минуты.

PowerPoint позволяет создавать наглядные презентации, интегрируя текст, графику, видео и другие элементы на отдельных страницах, называемых «слайдами» по аналогии со слайд-проекторами, вышедшими сегодня из употребления благодаря внедрению компьютерных презентаций. PowerPoint дает возможность создавать слайды, содержащие перемещаемые таблицы и обтекающий текст, а также редактировать, демонстрировать и распечатывать слайды.

Переходы между слайдами при демонстрации презентации с компьютера могут быть анимированы различными способами. Можно анимировать также отдельные элементы на слайдах, чтобы привлечь к ним внимание аудитории. Как и в других программах, входящих в MS Office, PowerPoint представляет множество готовых вариантов дизайна и шаблоном содержания.

На нашей кафедре, вследствие модернизации процесса обучения: применения интерактивных педагогических и достижений современных информационных технологий, повысилось качество учебного процесса.

Повышение качества учебного процесса дает основы для подготовки свободно мыслящих студентов, отвечающих требованиям международных стандартов, специалистов.

Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе

Домченко Елена Алексеевна, учитель английского языка
МБОУ «СОШ № 38 имени С. В. Кайгородова» (г. Ленинск-Кузнецкий, Кемеровская обл.)

Ключевые слова: мышление, критическое мышление, рефлексия

Современные требования к образовательному процессу в рамках ФГОС повысились, современные реалии диктуют и новые подходы к учебно-воспитательному процессу. Высокий рост информационных технологий приводит к тому, что сам «объект» учебного процесса встает на одну ступень взаимоотношений между учителем и учеником, то есть возникают «субъект-субъектные» отношения, а не «субъект-объектные» отношения как было прежде. Учащийся становится не просто объектом воздействия на него учителя, но и полноценным субъектом педагогического взаимодействия. В таком качестве учащийся получает максимальный эффект от процесса обучения. При проведении традиционных уроков учащимся предлагается готовая учебная ситуация, озвучивается тема урока. С введением ФГОС ситуация меняется: теперь обучающийся полноценный участник педагогического процесса и ему необходимо самостоятельно с помощью подсказок учителя определить тему урока и учебную задачу. В рамках традиционных методик и приемов педагогической деятельности не всегда удается замотивировать обучающихся к изучению иностранного языка, так как современные дети — это дети быстроразвивающиеся и часто обычный традиционный урок не вызывает у них интереса. «Урок — это основная форма организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них; используя виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников» [1, с.340]. Технология развития критического мышления соответствует требованиям к личности в современном мире, способствует организации творчески интересных уроков.

Сегодня выпускник школы 21 века должен:

- уметь самостоятельно приобретать знания
- применять их на практике для решения разнообразных проблем
- самостоятельно критически мыслить, искать рациональные пути в решении проблем
- работать с различной информацией, анализировать, обобщать, аргументировать
- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, гибким в меняющихся жизненных ситуациях.

Для того чтобы сделать предмет интересным, учить без принуждения, а главное успешно развиваться ученику и учителю в образовательном процессе необходимо критически нестандартно мыслить. «Мышление — это неразрывно связанный с речью процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся целенаправленным, обобщенным и опосредованным отражением окружающей действительности, направленный на поиск и открытие нового». [2, с 63] Орехова в своем учебном пособии поясняет, что мышление носит целенаправленный характер. Мышление необходимо лишь в тех ситуациях, где возникает новая цель, а старые прежние средства уже недостаточны для ее достижения. Такие ситуации называются проблемными. Проблемная ситуация — это неопределенная ситуация, которая вынуждает искать новые решения, то есть мышление есть искание и открытие нового. В педагогике мышления есть три основных подхода:

1) мышление ребенка развивается само по себе, в то время, когда учащийся овладевает знаниями в школе, а учитель помогает ему в этом.

2) мышление необходимо развивать специально, вплоть до создания специального предмета по развитию мышления.

3) необходимо развивать мышление «без отрыва от производства», то есть в среде учащегося: в школе и дома.

Согласно теории Л.С. Выготского о развитии мышления: умственные способности развиваются лишь в культурном контексте. Соединив методы развития мышления и учебные планы (учебники, упражнения) можно добиться золотой середины, а для того, чтобы сделать уроки еще и интересными, наиболее полно реализовать потенциал учителя и ученика американские ученые Чарльз Темпл, Курт Мередит и Джинни Стил разработали технологию, которая эффективно решает эту проблему. [3, с 21]

Критическое мышление — это тип мышления, который помогает нестандартно относиться к любым утверждениям, помогает справляться с постоянно меняющимся информационным потоком. Другими словами, этот вид мышления позволяет учащимся обрабатывать информацию, систематизировать, быстро и четко выражать свои мысли, а также развивает способность самостоятельно заниматься своим обучением и конструктивно взаимодействовать с другими людьми. Это одна из новых образовательных технологий, которая появилась в середине 90х годов 20 века. В английском языке этот термин означает умение размышлять над тем, каким образом человек получает знания. Критическое мышление позволяет эффективно работать с информацией, а значит важно сна-

чала научить работать с ней. В современный период расширения информационного пространства формирование критического мышления особо актуально.

Социальный заказ современного общества предполагает, что молодому поколению следует обладать мышлением и качествами необходимыми не только в учебной деятельности, но и в обычной жизни. Одним из главных критериев данной технологии является рефлексия. Умение подвести черту, сознательно пропустив через себя информацию и осмыслив, принять четкое, верное, а часто творческое (как сейчас принято выражаться — креативное) решение — все это хорошо характеризует успешного человека 21 века. Технология критического мышления способствует формированию творчески развитой личности, которая самостоятельно ориентируется в образовательном пространстве под руководством учителя. Таким образом, технология критического мышления, отвечает цели современного образования по ФГОС: — общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее ключевую компетенцию образования — **«научить учиться»** и обеспечивает практическую реализацию личностно — ориентированного подхода. Для современной российской педагогики технология развития критического мышления является новой, хотя многие ее элементы применяются очень давно, просто многие из этих понятий имели другое название. Например, обобщение знаний — это рефлексия, а мотивация — вызов. Технология развития критического мышления направлена на **самостоятельное** принятие решений и выбор направления в изучении темы.

Критическое мышление имеет 5 характеристик (Д. Клестер):

- Во-первых — это мышление **самостоятельное**
- Во-вторых — это мышление **обобщенное;**
- В-третьих — это мышление **проблемное и оценочное**
- В четвертых — это мышление **аргументированное;**
- В пятых — это мышление **социальное.**

В основе данной технологии — трехфазовая структура урока:

I фаза: Вызов (пробуждение имеющихся знаний)

II фаза: **Реализация (осмысление)**

III фаза: **Рефлексия**

На стадии **вызова** происходит мотивация учащихся на дальнейшую работу, а также активизация («вызов») имеющихся знаний по заданной теме, которую вначале тоже необходимо определить. Ситуацию вызова может создать педагог умело заданным вопросом. Ученик вспоминает информацию, которая ему известна по данной теме, делает предположения и отмечает вопросы, на которые хотел бы получить ответ. На стадии вызова часто применяются следующие приемы:

- «Верное или неверное утверждение» (в форме игры «крестики — нолики»)
- Проблемные вопросы
- «Толстые и тонкие» вопросы

- Рассказ-предположение по ключевым словам
- Перепутанные логические цепочки
- Кластеры
- Таблицы

На стадии **осмысления** учащийся непосредственно работает с информацией, которая поступает в разных формах: при просмотре фильма, чтения текста, в процессе изложения информации преподавателем. Во время работы с информацией учащиеся отвечают на вопросы, которые возникли на стадии вызова, отмечают новые цели и задачи, соотносят имеющиеся знания с новыми знаниями, формируется собственная позиция и систематизация полученных знаний. Важным критерием развития критического мышления на данном этапе является отслеживание своего понимания при работе с новым материалом. На стадии осмысления часто применяются следующие приемы:

- Методы активного чтения: «Инсерт», «Фишбоун», «Понятийное колесо», «Чтение с остановками», «Дерево предсказаний»
- Ведение различных записей: «бортовой журнал»; «сюжетная таблица» и др.
- Поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы.

На стадии **рефлексии** происходит окончательное осмысление и обобщение полученной информации. Именно на стадии рефлексии учащиеся выражают полученную информацию собственными словами. Слово рефлексия пришло в русский язык из английского языка — «reflection» и является синонимом таким словам, как «обратная связь», «самооценка и самоанализ». Еще одной важной задачей рефлексии является обмен идеями между учащимися. В процессе дискуссии (диалога) учащиеся высказывают собственную точку зрения и дополняют друг друга, тем самым корректируя собственное мнение. Таким образом, целесообразно на этапе рефлексии применять индивидуальные и групповые приемы развития критического мышления. Приемы, используемые на стадии рефлексии:

- Резюме (Я понял (а), что...)
- «Синквейн»
- «Шесть шляп мышления»
- Возврат к ключевым словам
- «Письмо по кругу»
- Различные виды дискуссий
- Написание творческих работ
- Исследование по отдельным вопросам:

Роль учителя в технологии развития КМ:

- Направляет усилия учеников в определенное русло;
- Сталкивает различные суждения;
- Создает условия, побуждающие к принятию самостоятельных решений;
- Дает учащимся возможность самостоятельно делать выводы;
- Подготавливает новые познавательные ситуации внутри уже существующих. [4]

Подводя итог всему вышесказанному в этой статье, можно сделать вывод, что технология развития критического мышления состоит из творческих приемов, которые позволяют сделать урок интересным, дать мощный посыл ученикам к изучению предмета. Умение самостоятельно работать с информацией, нестандартно, то есть критически мыслить позволяет стать человеком, который хочет учиться в течение всей своей жизни и ответственно относиться к своему образованию. В этой статье специально не рассматривались приемы развития критического мыш-

ления, так как цель статьи немного иная: познакомить с теорией технологии развития критического мышления и сделать «вызов», читателям данной статьи. Вспомните, какие приемы этой технологии знакомы, с какими хотелось бы познакомиться, что уже применяется на практике и насколько успешно!? В качестве примера можно рассмотреть прием технологии, который очень успешно позволяет работать с текстом: сокращает время работы с текстом, позволяет увидеть ключевые моменты текста и вызывает интерес учащихся.

Story map (карта повествования)

Time (Время) _____	5 w
Place (Место) _____	1) What happened? What do they do there? Что произошло? Что они там делали?
Main characters (Главные герои) _____	2) Who was there? Кто там был?
Plot (Сюжет) Event 1 _____	3) Why did it happen? Почему это произошло?
Event 2 _____	4) When did it happen? Почему это произошло?
Event 3 _____	5) Where did it happen? Почему это произошло?
Result (Результат) _____	

Литература:

1. Слостенин, В. А., Каширин В. П. / Психология и педагогика [Текст] / В. А. Слостенин, В. П. Каширин — М.: Академия 2007—477с
2. Орлова, В. А. Психология в вопросах и ответах: учебное пособие [Текст] / В. А. Орлова. — М.: КНОРУС, 2009. — 200 с.
3. Загашев, И. О., Заир — Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. [Текст] / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская — Издание 2-е. — СПб: «Альянс Дельта» совм. с издательством «Речь», 2003—192с.
4. «Использование технологии критического мышления на уроках химии» — Григорьева Э. С., [Электронный ресурс] / <http://festival.1september.ru/articles/528850/> — дата доступа — 04.11.15

Педагогические условия развития патриотизма молодежи посредством культурно-досуговой работы

Елгонова С., магистр, преподаватель
Южно-Казахстанский государственный университет имени М. О. Ауэзова (Казахстан)

Патриотическое воспитание молодежи всегда являлось одной из важнейших задач современности. Под патриотическим воспитанием понимается постепенное и неуклонное формирование у молодежи любви к своей Родине. Патриотизм — одно из важнейших черт всесторонне развитой личности. У молодежи должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого.

Исторический опыт становления и развития нашей Республики указывает на то, что важнейшим средством формирования гражданского общества, укрепления един-

ства и целостности многонациональности является патриотическое воспитание молодежи. Однако распад Советского Союза, происшедшие в странах СНГ изменения, вызванные переходом из одной экономической формации в другую, привели к деградации сложившейся прежде системы патриотического и интернационального воспитания. В сознание людей стали проникать безыдейность, эгоцентризм, цинизм, агрессивность, нравственный релятивизм.

В условиях социальной нестабильности и отсутствия действенных идеологических установок оказалось весьма сложным разработать концепцию, которая бы позволила

педагогам определить, какого гражданина следует воспитывать, какие личностные качества необходимо у него формировать. В результате распространение получили различные воззрения националистического, шовинистического толка с неадекватным толкованием понятий «Отечество», «гражданство», «патриотизм», «интернационализм», «национализм», «шовинизм», «космополитизм» и т.д. В столь опасной ситуации происходит отход понятия от прежнего советского патриотизма и постепенное формирование нового — понятия патриотизма, в котором должны гармонически сочетаться традиции героического прошлого и сегодняшние реалии жизни с учетом перспектив развития социума в обозримом будущем.

Педагогические условия развития патриотического воспитания составляют взаимосвязанную, целостную систему, руководствуясь которой педагоги обеспечивают эффективное выполнение целей и задач воспитания, воплощают в педагогическую практику содержание образования и воспитания при обязательном условии общественного и государственного регулирования деятельности учреждений образования и культуры, общественных организаций и семьи по патриотическому воспитанию.

Патриотическое воспитание молодежи, формирование гражданственности и активной социальной позиции является приоритетным направлением воспитания молодежной политики в КЖГУ им. М. Ауезова.

В годовой план работы факультета общественных профессий включены мероприятия, охватывающие все направления воспитательного процесса унит верситета, а также культурно-массовые мероприятия, посвященные знаменательным датам. Принцип работы факультета организован так, чтобы удовлетворить все запросы и интересы студентов.

Основной целью факультета общественных профессий является выявление и объединение талантливой молодежи, интересующейся различными направлениями культуры и искусства, развитие их таланта и творческого потенциала для внесения вклада в развитие и популяризацию современной и национальной культуры и искусства Казахстана, возрождению национальных традиций и обычаев.

Задачи стоящие перед факультетом общественных профессий это — создание благоприятных условий для проявления и развития способностей и таланта молодежи; содействие молодежи в реализации своих идей, планов и проектов, в сфере культуры и искусства; сохранение традиций и обычаев казахского народа; развитие национальной культуры и искусства; развитие современных и традиционных направлений искусства и культуры; организация целенаправленного досуга молодежи.

В начале учебного года специалистами проведена профориентационная работа на факультетах. Для студентов предложены следующие кружки: — вокал (народное пение, эстрадное, терме, айтыс)

— хореография; — ВИА; — КВН;

— народные музыкальные инструменты (домбра, кобыз, флейта, ударные) Для учебно-творческого процесса факультет имеет 10 оснащенных аудиторий. Культурно-массовые мероприятия проводятся в актовом зале университета. Факультет полностью оснащен музыкальной аппаратурой (вокально-инструментальный ансамбль, студия вокала, фольклорный ансамбль), а также приобретена новейшая аппаратура и сценические костюмы для фольклорного ансамбля, танцевальных коллективов, КВН для проведения культурно-массовых мероприятий университета. Музыкальные инструменты и аппаратура задействованы на всех университетских и факультетских мероприятиях.

Занятия на факультете проводятся согласно рабочей программы и расписания занятий, составленных с учетом занятости студентов основным учебным процессом.

Одним из творческих видов пользующихся популярностью среди молодежи является КВН и хореография. Во всех факультетах организованы команды КВН — это «НГ-ОЙЛ», «Тех сити», «БарС», «Кокжалдар», команда девушек «Арманай», «ПМ пикчерс», «КнЛщп» жтттер», «ТН-йаг», «БІзд! Г юйше», «Гос Мэн» и т.д.

Особой популярностью пользуется среди студентов занятия по хореографии. Во всех факультетах есть танцевальные коллективы, которые принимают активное участие в мероприятиях факультетов и университета, в частности на театрализованном концерте ко дню Знания, Дню Независимости Республики Казахстан, «Посвящение в студенты», к международному дню Студенческой Молодежи, научно-практических конференциях, конкурсах, фестивалях.

Вокал является одним из видов творчества, где студент может полно раскрыть свои творческие способности и талант и для поднятия этого творчества на более качественный уровень приглашены деятели культуры Республики Казахстан, лауреаты Республиканских, областных и городских фестивалей. На факультете работают 9 солистов как в народном жанре так и в эстрадном за короткий период специалисты раскрывают творческие способности студентов, готовят их к выступлению на сцене.

Помимо учебно-творческого процесса студенты-слушатели ФОРП принимают непосредственное участие в проведении культурно-массовых мероприятий в масштабе университета, города и Республики.

Для активизации воспитательного процесса и дальнейшего развития художественно-творческих способностей студенческой молодежи университета с начала учебного года факультет общественных профессий совместно с факультетами проводят культурно-массовые мероприятия где студенты сами составляют сценарий мероприятия, театральные постановки и сами же в них участвуют. Это дает возможность молодежи творчески подойти к делу, проявить и развить свои таланты, претворить в жизнь свои идеи, ближе познакомиться с традициями и обычаями.

Литература:

1. Агапова, И., Давыдова М. Патриотическое воспитание в школе. — М., Айрис-пресс, 2002. — 224 с.
2. Историческое краеведение. — М., 1980 г.
3. Кобылянский, В. А. Национальная идея и воспитание патриотизма // Педагогика — 1998 — № 5 — с. 52

К вопросу о проектной работе по иностранному языку в техническом вузе (из опыта работы)

Жданова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Кокорина Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Альмяшова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент
Кемеровский технологический институт пищевой промышленности

В своей педагогической работе мы уделяем должное внимание использованию образовательных технологий, основанных на активных методах обучения, которые позволяют организовать учебный процесс с высокой профессиональной направленностью обучения, ориентируясь при этом на личность обучающихся, их интересы, склонности и способности, волю и жизненные устремления. Учитываются обязательные направленности всех видов деятельности преподавателя и студентов на осуществление процессов всего цикла учебно-познавательной деятельности: восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение и систематизация новой информации. Немаловажную роль при этом играет выбор наиболее оптимального содержания учебного материала для выполнения различных видов самостоятельной работы обучающихся с учетом изучаемых учебных дисциплин. Так, студенты-бакалавры должны в конечном итоге суметь приспособить систему обучения к себе и своим способностям, выработать при этом собственную адаптированную систему знаний, умений и навыков познавательной и будущей профессиональной деятельности. Они должны овладеть методикой самостоятельного поиска, требуемого не только для успешной сдачи очередного зачета или экзамена в вузе, но и в большей мере для выполнения разнообразных профессиональных функций [1, с. 12].

Участие обучающихся в проектной работе позволяет раскрыть их интеллектуальные возможности, способствует эффективной выработке и закреплению навыков обработки информации, работе с технической документацией, а также умению обобщать и интегрировать полученную информацию.

В этой связи мы полагаем, что целесообразно повысить ответственность самих студентов за процесс их самостоятельной познавательной деятельности, стимулировать стремление к приобретению новых знаний, формировать умение превращать получаемую информацию в субъективное знание с помощью своего сознания и собственных действий. Ценность метода проектной работы проявляется в том, что он направлен на развитие личности, повы-

шение мотивации в изучении иностранного языка, на основе оптимального использования личностно-значимых качеств обучающихся. Метод проектной работы строится на их субъект-субъектных отношениях, носит профессионально выраженный характер, что в целом делает более совершенной и разнообразной подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности и способствует наработке у них познавательной самостоятельности с элементами творчества. Также при использовании проектного метода отмечался рост познавательной активности обучающихся, усиливалась их мотивация дальнейшего изучения иностранного языка в вузе, отчетливо проявлялись межпредметные связи иностранного языка со специальными дисциплинами, начался процесс профессиональной идентификации, реализация коммуникативных умений, направленных на осуществление совместной командной деятельности, формировались личности и профессиональные качества [2, с.23].

В основу проектной деятельности положена идея, составляющая суть понятия «проект», его практическая направленность на результат, который получается при решении той или иной теоретически и практически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить обучающихся мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания их из разных областей, нужно развивать способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умение устанавливать причинно-следственные связи. В отечественном образовании проектной деятельности отведено примерно 15% учебного времени [3].

Метод проектов предполагает создание проектных групп. Организация проектных групп «позволит индивидуализировать учебный процесс, дать возможность каждому участнику самостоятельно или в группе осуществлять исследовательскую или проектную деятельность творчески, проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, осуществить саморазвитие

при изучении нового материала, а самое главное — удовлетворить личностно-значимые потребности» [4, с.470].

Проектная работа предполагает учебно-познавательные способы и приемы, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией результатов этих действий. Если мы говорим о методе проектов как о педагогической технологии, то это технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути и ориентирована не на интеграцию практических знаний, а на их применение и приобретение новых. Как отмечает крупный исследователь Е. С. Полат, «умение пользоваться методом проектов — показатель высокой квалификации преподавателя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Недаром эти технологии относятся к технологиям 21 века» [5].

Выбор тематики проектов может быть разным. В одних случаях преподавания определяет тематику с учетом учебной ситуации по своему предмету, профессиональных интересов, а также интересов и способностей студентов.

Других — тематика проектов особенно предназначенных для внеаудиторной деятельности, может быть предложена и самими обучающимися, которые естественно, ориентируются на собственные интересы и не только познавательные, но и творческие, прикладные. Тематика проектов может касаться какого-то вопроса вузовской программы, определенной дисциплины с целью углубления знаний отдельных студентов по этому предмету. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-либо практическому вопросу, актуальному для повседневной жизни и вместе с тем, требующему привлечения знаний студентов не по одному предмету, а из разных областей, их творческого мышления, исследовательских навыков. Таким образом, достигается вполне естественная интеграция знаний. Тем для проектов — неисчерпаемое множество, и перечислить хотя бы наиболее целесообразные, дело совершенно безнадежное, но поскольку здесь живое творчество, которое никак нельзя регламентировать. Результаты проектов должны быть материальны, т.е. должны быть представлены каким-либо образом: слайды, видеofilm, коллаж, доклад, рассказ, диалог и т.д. В последнее время обучающиеся все чаще предлагают свои проектные работы, применяя презентации. «Презентация PowerPoint представляет собой творчески переработанную, адаптированную для конкретных обучающихся информацию по какой-либо теме» [6, с.458].

Обучать данной форме учебной деятельности надо одновременно и преподавателям и студентам. Важно, чтобы педагогический проект позволял включать студентов в проектную деятельность, как на занятиях, так и во внеаудиторное время. На ранней стадии работы, над проектом обучающиеся изучают потребности и составляют краткую формулировку задачи. Она включает описание того, что должно быть получено в результате проекта и почему в этом возникла потребность. Так, в течение нескольких

лет в моих учебных группах студенты 1–2 курсов, проводилась проектная работа по нескольким направлениям, относящимся к профессиональной сфере деятельности. По ходу выполнения проекта обучающиеся могли выполнять ряд исследований. «Здоровое питание подрастающего поколения (вопросы, связанные со школьным питанием, питание студентов КемТИПП)», «О пользе сыра», «Отличие колбасных изделий на российском рынке, изготавливаемых в России и Германии (история возникновения рецептур)», «Виды минеральной воды и безалкогольных напитков», «Шоколад: польза и вред», «Пиво. История возникновения традиционных сортов в Германии, их состав и наличие немецкого пива на российском рынке» и др.

Непременной составляющей проектной работы являлся доклад на конференции на иностранном языке. Темы для проектной работы по страноведению предполагались либо мною, либо самими обучающимися. Чаще всего эти темы становились логически продолжением тем, которые изучались на занятиях, но в расширенном формате и выходили за рамки учебных требований. Это позволило стимулировать интерес обучающихся к языку, изучаемых стран, личностный рост студентов в плане развития общечеловеческой культуры, расширения кругозора, более успешное формирование языковых знаний и умений. Это позволяло повысить мотивацию владения языком для будущих возможных контактов с непосредственными носителями языка. Как показывает практика, все большее количество студентов имеет в настоящее время друзей по переписки за рубежом, посещает своих родственников, например, в германии. Все это привносит разнообразие при проведении проектной работы в группах, например, студенты привозят видео фильмы, фото, о своих путешествиях, какие-то предметы быта, сувениры из различных местностей страны. В процессе работы над проектом мы всегда создаем портфолио, в которые собираем результаты исследования и анализа, записываем идеи и решения, делаем аннотации

В качестве результата проекта мы видим:

- слайды, видеofilm, коллаж, доклад;
- портфолио;
- сам процесс познания и то, насколько выросла уверенность студентов в своих силах, их самооценка;
- открытое занятие, защита проектов в группе и параллельных группах.

Последний, заключительный этап проектной работы — выставление оценок не является формальностью, а есть необходимость, чтобы подчеркнуть значимость проведенной работы, отметить степень участия и качество индивидуальной работы всех занятых в проекте обучающихся. Однако, существует проблема в выставлении оценок.

Выставит оценку за проект сложная задача. Есть так называемая суммирующая оценка, чтобы показать студентам, насколько хорошо была проведена проектная работа, и формирующая оценка, которая указывает им, где и как студенты могут усовершенствоваться. Конечно, из

этих двух оценок формирующая оценка приносит гораздо большую пользу. Оценки выставляются как по ходу работы над проектом, так и по ее окончанию.

Таким образом, можно сделать следующий вывод относительно места проектной деятельности в учебном про-

цессе по дисциплине «иностранный язык»: проектной работой достигается цель — развить инициативность, креативность, изобретательность, вдумчивое отношение к практической работе с одной стороны, а с другой — самообучение предмету.

Литература:

1. Жданова, Г. А. Гуманитаризация процесса подготовки будущего специалиста в техническом вузе // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2005—23с.
2. Кокорина, И. Н., Дерябина Н. В. Взаимодействие преподавателя и студентов на основе межличностных отношений в воспитательно-образовательном процессе вуза // Социогуманитарный вестник 2012, № 1, С.23—26.
3. Крылова, Н. Б. Проектная деятельность школьника как принцип организации и реорганизации образования URL: <http://setilab.ru/modules/conference/view.article.php/82/c3> (дата обращения: 29.10.2015.)
4. Писнова, О. Ю. Организация дополнительного технологического образования учащихся во внеурочное время в условиях проектных групп [Текст] / О. Ю. Писнова // Молодой ученый. — 2015. — № 1. — с. 468—471.
5. Полат, Е. С. Метод проектов URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat2.htm> (дата обращения: 20.11.2015.)
6. Куимова, М. В. К вопросу использования презентации PowerPoint в обучении иностранному языку [Текст] / М. В. Куимова, Д. А. Полюшко // Молодой ученый. — 2015. — № 1. — с. 457—458.
7. Устинина, Г. Ф. Внеаудиторная деятельность как способ оптимизации образовательной среды вуза // Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества. Материалы II межрегиональной заочной научно-практической конференции. Казанский государственный университет культуры и искусств; составители: Каюмова Д. Ф., Новгородова Е. Е.; главный редактор: Д. Ф. Каюмова. 2015. с. 139—142.

Потенциал дидактических игр из нестандартного оборудования как фактор всестороннего развития личности ребенка

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Олзей Дан-Хаяна, студент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова

Дидактическая игра позволяет педагогу: руководить деятельностью детей, не вставая на позицию учителя; создавать действенную для дошкольника мотивацию, делая тем самым деятельность привлекательной для него, учитывающей его потребности и интересы. Ставить близкую и понятную для дошкольника цель, которая непосредственно связана с игровым мотивом; обеспечить вариативность ситуаций, в которых ребенок применяет полученные знания, интеллектуальные умения и навыки, обобщенные способы действия; стимулировать активность всех детей. [1]

Дидактические игры позволяют индивидуализировать работу на занятиях, давать задания, посильные каждому ребенку, с учетом его умственных и психофизических возможностей и максимально развивать способности каждого ребенка.

В работе с детьми дошкольного возраста мы использовали дидактические игры из нестандартного оборудования.

Нестандартное оборудование состоит из: предметов быта полиэтиленовых крышек, хозяйственных губок, прищепок; природных материалов: семян фасоли, песка, мелких камней; бросовых материалов: пластиковых бутылок и крышек от них, старых фломастеров и пр.

Дидактические игры из нестандартного оборудования — источник физического и психического развития ребенка, фактор, способствующий развитию и упражнению всех детских способностей. В них развиваются зрение, мышечное чувство, слух, моторика, а также такие интеллектуальные процессы, как память, мышление, воображение. Кроме того, игры позволяют обеспечить нужное количество повторений на разнообразном материале, постоянно поддерживая, сохраняя положительное отношение к математическому заданию, которое заложено в содержании игры.

Возможные варианты развивающих тренажеров Е. А. Полозовой.

Красочный материал многофункционального развивающего тренажера настенного создает заинтересован-

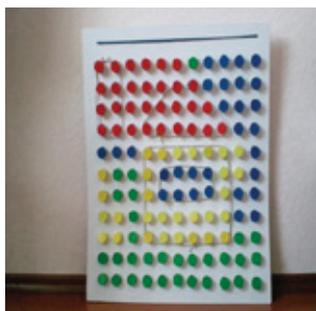


Рис. 1. Многофункциональный развивающий тренажер настенный

ность в работе, создается эмоциональный настрой. В ходе выполнения заданий воспитатель побуждает каждого ребенка пояснить свои действия, рассказывать, что и как делает, что получилось в результате [2].

Приведем пример заданий, проводимых нами с детьми среднего дошкольного возраста: «Ориентировка в пространстве»

Примерные задания:

1. Выше, ниже

В первом вертикальном ряду прикрутить (сделать столбик), во втором ряду прикрутить пробок столько, чтобы второй столбик был ниже.

2. Верх, низ

Разделить тренажер по горизонтали пополам (шестой ряд по горизонтали выделить пробками или резинкой), дать задание вверху прикрутить красную пробку, внизу — зеленую; над линией — желтую пробку, под линией — синюю пробку.

3. Слева, справа

Разделить тренажер по вертикали пополам (шестой ряд по вертикали пробками или резинкой); прикрутить пробку желтого цвета слева, красного цвета справа.

4. Больше, меньше, поровну

В горизонтальном ряду тренажера 11 винтов для пробок, детям дано 12 пробок, воспитатель предлагает прикрутить пробки и узнать чего больше (меньше, поровну).

«Количество и счет»

1. Один, много

Рассказывали детям, что у куклы Маши рассыпались бусы, нужно их собрать; дети берут по одной пробке в руки. Сколько пробок — бусинок в руке? (одна). Дети прикручивают в горизонтальном ряду пробки, создавая бусы. Сколько всего бусинок? (много).

2. Обучение счету (1,2,3,4,5).

Резинкой обтянуть рабочие детали (винты) в форме домика, где живет белочка.

— Сколько домиков? (один). Предлагали детям положить (прикрутить) в домик для белочки орешек. Необходимо определить: домик один и орешек один. Затем с помощью резинки делается еще один домик, детям самостоятельно узнавали, чего стало больше (меньше). Пересчитав предметы, мы акцентировали внимание каждого ребенка на игровом числе. Также предлагали подумать, что нужно сделать, чтобы орешков и домиков стало поровну, т.е. два. Во второй домик дети добавляли орешек и самостоятельно пересчитывали домики, затем орешки, демонстрируя количественные соотношения.

Второй многофункциональный развивающий тренажер «Юбка».

Юбка состоит из шести основных клиньев и двух запахов, один откидной карман.



Юбка-тренажер многофункциональна, ее можно использовать для мини занятий и как составляющую часть интегрированного занятия, работа с ней может быть включена в игровую и сюжетную деятельность. Каждый клин юбки соответствует определенной тематике. Работа с юбкой вызывает огромный интерес, большое ко-

личество потайных карманов, молний, запахов дает возможность создавать сюрпризные моменты, которые детям очень нравятся. Клин «Цветок — Карман». Нашиты лепестки, трава, листья. Клин «фрукты»

Фрукты и грибы нашиты по всей поверхности клина, фрукты двух цветов — зеленый и красный.

Клин «Девочка»

Нашито лицо девочки, шея, руки, платье, ноги, туфли, в голову вшиты тесемки красного цвета (сплетаются косички), глазки — пуговицы синего цвета, нос и рот. Верхняя часть откидного кармана приклеены бабочки и цветы.

Клин «дом и яблоня»

Цель: активизировать словарь (цветок, стебель, листья, лепестки); развивать умение различать и называть предмет на юбке, формируя способность к обобщению; развивать мелкую моторику руки; вызывать радость от общения.

Тема «Фрукты»

На основном клине рассматриваются фрукты, а из кармана можно достать фрукты, подобрать по цвету, форме и размеру.

Внешняя сторона запаха «Солнце»

Цель: развивать умение узнавать и называть предмет, его цвет и форму; формировать умение понимать количественную характеристику из отдельных предметов; уточнить представление о значении прилагательных «длинный», «короткий»; развивать мелкую моторику.

Цель: развивать умение различать и называть цвета (желтый, синий, красный, зеленый и белый); формировать умение понимать количественную совокупность отдельных предметов; развивать представление детей о значении размера; развивать мелкую моторику руки.

Литература:

1. Белошистая, А. Дошкольный возраст: формирование и развитие математических способностей. // Дошкольное воспитание. — 2000. — № 2. — с.69–79.
2. Полозова, Е. В. Развивающие тренажеры из бросового материала: учебное пособие для воспитателей и методистов. — ЧП Лакоценин С. С., Воронеж. — 2006.

Клин «Рыбы»

Цель: развитие мелкой моторики рук; развитие умения воспринимать изображенное на клине юбке; формировать умения понимать количественную характеристику из отдельных предметов; развитие представления о значении имен прилагательных «длинный», «короткий»; развитие умения различать и называть цвета (синий, зеленый).

Внешняя сторона запаха «Звери»

Цель: закреплять умение называть животных и их детенышей; формировать умение различать на слух звукоподражания; способствовать развитию речевого дыхания.

Внутренняя сторона запаха «Снеговик и елка».

Цель: развивать умение различать и называть цвета (желтый, синий, красный, зеленый и белый); формировать умение понимать количественную совокупность отдельных предметов; развивать представление детей о значении размера; развивать мелкую моторику руки.

В заключении можно сделать вывод, что использование в нашем исследовании нестандартного оборудования совершенствует предметную подготовку детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Содействует развитию сенсорных систем, как основы функции восприятия. Способствует формированию основных универсальных психофизических качеств детей. Развивает аналитико-синтетические способности каждого ребенка.

Роль детского экспериментирования как метод познавательного развития в ознакомлении старших дошкольников с миром неживой природы (из опыта работы)

Захарова Александра Сергеевна, воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 103 «Теремок» (г. Нижний Новгород)

Эта статья о развитии познавательных интересов дошкольников. Специальное внимание в статье уделено экспериментальной деятельности. Хорошо известно, что экспериментальная деятельность очень важна для личностного развития детей. Эксперименты — это не только увлекательное занятие для детей, но и развитие любознательности, самостоятельности и инициативности. Экспериментальная деятельность развивает мыслительные и творческие процессы.

Эта статья будет полезна для студентов и воспитателей.

Детское экспериментирование претендует на роль ведущей деятельности в период дошкольного развития ребенка
Н. Н. Поддьяков

Ребенок-дошкольник сам по себе уже является исследователем, проявляя живой интерес к различного

рода исследовательской деятельности, в частности — к экспериментированию.

Китайская пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать, и я пойму». Так и ребенок усваивает все прочно и надолго, когда слышит, видит и делает сам. При активном действии ребенка в процессе познания действуют все органы чувств. Учеными доказано, что чем больше органов чувств одновременно участвуют в процессе познания, тем лучше человек ощущает, запоминает, осмысливает, понимает, усваивает, закрепляет изучаемый материал.

Следовательно, чем активнее ребенок трогает, нюхает, экспериментирует, исследует, ощупывает, наблюдает, слушает, рассуждает, анализирует, сравнивает..., то есть активно участвует в образовательном процессе, тем быстрее развиваются его познавательные способности и повышается познавательная активность.

В 1990 — е годы профессор, академик Академии творческой педагогики РАО Н.Н. Поддъяков, проанализировав и обобщив свой богатейший опыт исследовательской работы в системе дошкольного образования, пришел к заключению, что в детском возрасте, наряду с игровой деятельностью, ведущим видом деятельности является экспериментирование.

Поисковая активность, выраженная в потребности исследовать этот окружающий мир, заложена генетически.

Результаты современных психологических и педагогических исследований следующих ученых-психологов, педагогов Ю.К. Бабанского, Л.А. Венгера, Н.А. Ветлугиной, И.Д. Зверева, В.В. Запорожца, И.Я. Лернера, А.И. Савенкова, Г.И. Шукиной и др.) показывают, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста значительно выше, чем это предполагалось ранее. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам обобщения, умозаключения, абстракции. Однако, такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в наглядно-образной форме, в процессе деятельности с познаваемыми предметами, объектами. Причины встречающейся интеллектуальной пассивности детей часто лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Вместе с тем, будучи не в состоянии справиться с самым простым заданием, они быстро выполняют его, если оно переводится в практическую плоскость или в игру, поэтому особый интерес для детей представляет экспериментирование.

Задача воспитателей — поддерживать стремление детей к экспериментированию и создавать для него условия. Вышеупомянутые ученые-психологи, педагоги предлагают организовывать работу таким образом, чтобы дети могли повторить опыт, показанный взрослым, могли наблюдать, отвечать на вопросы, используя результат опытов. При такой форме ребенок овладевает экспериментированием как видом деятельности, но его действия носят репродуктивный характер. Экспериментирование не становится самоценной деятельностью, т.к. возникает по инициативе взрослого. Для того, чтобы экспериментирование стало ведущим видом деятельности, оно должно возникать по инициативе самого ребенка.

Убедившись в актуальности данной проблемы на современном этапе, выделим основные характеристики детского экспериментирования:

1. Детское экспериментирование — особая форма поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы: целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), на получение продуктов детского творчества — новых построек, рисунков, сказок (продуктивная форма экспериментирования). Оно выступает как метод обучения, если применяется для передачи детям новых знаний, может рассматриваться как форма организации педагогического процесса и является одним из видов познавательной деятельности детей.

3. Детское экспериментирование — стержень любого процесса детского творчества.

В процессе детского экспериментирования ребенок выступает как субъект, самостоятельно строит собственную деятельность, проявляет активность, которая к старшему дошкольному возрасту заметно нарастает. Вместе с тем, детское экспериментирование как форма поисковой деятельности в практике ДООУ используется еще не достаточно широко, хотя является важнейшим средством развития таких базисных качеств личности, как творческая активность и самостоятельность.

4. Деятельность экспериментирования пронизывает все сферы детской жизни, все виды деятельности, в том числе и игровую.

В рамках исследовательского подхода обучение идет с:

- опорой на непосредственный опыт ребенка,
- на его расширение в ходе поисковой, исследовательской деятельности, активного освоения мира.
- Детям не сообщают готовые знания, не предлагают способы деятельности.
- Создается **проблемная ситуация**, решить которую ребенок сможет, если привлечет свой опыт, установит в нем иные связи, овладевая при этом новыми знаниями и умениями.

Проблема заключается в том, что очень часто в детских садах детям преподносят готовые истины, готовые выводы и обобщения. И, вместо того, чтобы ребенку самому обследовать, наблюдать, экспериментировать, сравнивать, творить, получать какой-либо результат, он вынужден выслушивать от педагогов готовые сведения и отчеты о том, как познавали мир другие люди, и что они когда-то узнали об изучаемом объекте.

Такое обучение можно назвать, пассивным, то есть ребенок пассивно слушает, запоминает, но сам в активном изучении объекта не участвует. Способом пассивного обучения у ребенка нет шансов развить высокую познавательную активность. Следовательно, в будущем он не

будет научен самостоятельно учиться, и самостоятельно добывать знания.

Таким образом, нам, педагогам и родителям, необходимо так построить педагогический процесс, чтобы он принес наибольший результат в познавательном развитии воспитанников.

В Федеральном законе «Об образовании» указывается на то, чтобы каждый ребёнок вырос не только сознательным членом общества, не только здоровым и крепким человеком, но и инициативным, думающим, способным на творческий подход к любому делу. Поэтому, приоритетным направлением в деятельности МБДОУ является активизация познавательных интересов и формирование навыков исследовательской деятельности детей.

Экспериментальная деятельность дошкольников получила новый толчок в развитии с введением ФГОС ДО. В требованиях к выпускнику детского сада выделены целевые ориентиры, в которых отмечено:

- ребёнок проявляет любознательность, задаёт вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей;
- склонен наблюдать, экспериментировать;
- ребёнок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Учитывая тенденцию модернизации дошкольного образования, целевые ориентиры, становится понятно, что проблема повышения познавательной активности существует в современной действительности и поэтому актуальность темы моей работы очевидна.

Исходя из актуальности данного направления детской деятельности, понимая какое значение, имеет ознакомление детей с явлениями неживой природы, какое значение имеет детское экспериментирование в развитии познавательных процессов я пришла к выводу создать систему работы по этой теме целью которого является:

Способствовать развитию у детей познавательной активности, любознательности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению.

Задачи:

1. Расширить представления о свойствах воды, песка, глины, воздуха, камня (твердость, растворимость, весомость, мягкость, вязкость, сыпучесть, плавучесть и т.д).
2. Расширять представления об использовании человеком факторов природной среды: солнце, земля, воздух, вода.
3. Формировать познавательный интерес к окружающему миру, способствовать умению выдвигать гипотезы и самостоятельно делать выводы.
4. Развивать любознательность и познавательную мотивацию, умение сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные зависимости.
5. Обогащать активный словарь, развивать диалогическую и монологическую речь в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

На первом этапе своей работы я составила тематический план опытно-экспериментальной деятельности с неживой природой (глина, песок, вода,) с постепенным усложнением поставленных познавательных задач. Создала необходимую предметно — развивающую среду и подобрала необходимое оборудование.

Немаловажное значение в развитии детской активности имеет хорошо оборудованная, насыщенная предметно-пространственная среда, которая стимулирует самостоятельную исследовательскую деятельность ребенка, создает оптимальные условия для активизации хода саморазвития. В связи с этим нами был оформлен центр экспериментирования «Почемучки», где созданы условия для совместного и самостоятельного экспериментирования, развития поисковой активности детей.

На втором этапе работы отобрала формы, методы и приемы повышения активности ребенка в познавательно-исследовательской деятельности:

У воспитанников через специальные упражнения в разных видах деятельности необходимо развивать определенные умения.

1. Видеть проблемы — интегративное свойство мышления, которое развивается в течение длительного времени в разных видах деятельности.
2. Выдвигать гипотезы, строить предположения.
3. Задавать вопросы. Познание начинается с вопроса, которое направляет мышление ребенка на поиск ответа, пробуждает потребность в познании и приобщении к ответственному труду.
4. Оперировать понятиями «явление», «причина», «следствие», «событие», «обусловленность», «зависимость», «различие», «сходство», «общность», «совместимость», «несовместимость», «возможность», «невозможность» и др.

5. Классифицировать. Классификацией называют операцию деления понятий по определенному основанию на непересекающиеся классы; *классификация устанавливает определенный порядок и разбивает рассматриваемые объекты на группы;

6. Наблюдать. Наблюдение — это вид восприятия, характеризующийся целенаправленностью, выражается в ясно осознаваемой практической, познавательной задаче, что и отличает наблюдение от простого созерцания.

7. Делать выводы и умозаключения. Любое исследование теряет смысл, если не сделаны выводы и не подведены итоги; вывод — это заключительное суждение о результатах проведенной работы.

Детское экспериментирование имеет определенную последовательность.

1. Постановка исследовательской задачи в виде того или иного варианта проблемной ситуации (при педагогической поддержке в раннем, младшем, среднем дошкольном возрасте, самостоятельно — в старшем дошкольном возрасте).
2. Прогнозирование результата (в старшем дошкольном возрасте)

3. Уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе осуществления экспериментирования

4. Распределение воспитанников на подгруппы, выбор ведущих, капитанов, лидеров группы, помогающих организовать работу сверстников, комментирующих ход и результаты совместной деятельности воспитанников в группах (старший возраст)

5. Выполнение эксперимента (под руководством взрослого)

6. Наблюдение результатов эксперимента

7. Фиксирование результатов эксперимента

8. Формулировка выводов

Были определены формы детской исследовательской деятельности:

- познавательная НОД;
- совместная исследовательская деятельность детей с воспитателем (опыты, эксперименты);
- игры-эксперименты и дидактические игры;
- проблемно-игровые ситуации.
- исследование;
- коллекционирование;
- проектирование.

Были подобраны методы и приемы:

- Метод игрового проблемного обучения.
- Использование мнемотехники-мнемотаблицы коллажи.
- Использование компьютерных и мультимедийных средств обучения.
- Наглядные (наблюдения «За деревьями в инее», иллюстрации, просмотр видео презентаций об изучаемых явлениях
- Словесные (беседы «О свойствах воздуха», чтение художественной литературы «Н. А. Рыжова «Как люди обидели речку», использование фольклорных материалов)
- Практические методы (игры-опыты, игры-эксперименты, дидактические игры, сюжетно ролевые игры с элементами экспериментирования, настольно-печатные игры — «Чем пахнет вода», «Куда делись чернила?»)

1. Обеспечить интерес к предстоящей деятельности через:

- мотивацию,
- образность, эмоциональность,
- значимость и необходимость участия каждого в деятельности.

2. Стимулировать исследовательское поведение ребенка в ходе поиска способа выполнения («Как?», «Что узнаешь при этом?»);

3. Обсуждать с детьми возможные варианты поиска, прогнозирования и результата («Если так, то...», «Что изменится, если...»);

4. Помогать составлять алгоритм, уточнять правила и ограничения (схемы, знаки, чертежи);

5. Использовала приемы развития творческого воображения (РТВ), творческой педагогики. Накопление ребенком опыта инициативного поведения в познавательной деятельности, как правило, становится его личным достижением и переносится в другие образовательные области.

Чем старше становится ребенок, тем большим разнообразием форм он может овладеть. Овладение каждой формой экспериментирования подчиняется закону перехода количественных изменений в качественные. Возникнув в определенном возрасте, каждая очередная форма развивается, усложняется и совершенствуется. На определенном этапе в ее недрах создаются предпосылки для возникновения нового, еще более сложного способа экспериментаторской деятельности.

Из сказанного следует важный методический вывод: не бывает форм экспериментирования, специфических для той или иной возрастной группы. Закон соподчинения форм другой: ребенок каждого конкретного возраста должен свободно владеть всеми формами, присущими предшествующим возрастам, и одновременно осваивать новую форму, до которой он дозрел к данному моменту. Чтобы такое стало возможным, педагог работает как бы в двух уровнях: проводит эксперименты, соответствующие достигнутым возможностям детей, и одновременно исподволь готовит их к освоению новых, более сложных форм деятельности. Следовательно, у каждой формы существует нижний возрастной предел ее использования, но не существует верхнего предела.

При отборе содержания детского экспериментирования необходимо учитывать возрастные особенности детей, закономерности психического развития ребенка — сензитивности разных возрастных периодов к становлению тех или иных психических функций и новообразований; а также жизненный опыт дошкольника. Ребенок проявляет широкую любознательность, к тем предметам и явлениям (близким или далеким), поступкам людей, если сам как-то причастен к ним, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей через призму собственного опыта.

Развитие связной речи дошкольников через обучение составлению рассказов по картине и серии сюжетных картинок

Ивчатова Евгения Геннадьевна, воспитатель;

Галкина Ольга Павловна, воспитатель

МБДОУ № 11 «Машенька» (г. Сургут)

Связная речь — смысловое развернутое высказывание ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающее общение и взаимопонимание детей. Развитие связанной речи детей — одна из главных задач детского сада.

Актуальность:

Проблема развития связной речи детей хорошо известна широкому кругу педагогических работников: воспитателям, узким специалистам, психологам. Дети испытывают значительные затруднения при составлении рассказа по серии сюжетных картин. Отмечается нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение логико-временных и причинно-следственных связей в тексте. Все эти специфические особенности сопряжены с низкой степенью самостоятельной активности ребенка при составлении рассказа, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Вот почему проблема исследования особенностей связной речи у дошкольников является одной из наиболее актуальных проблем. Для изучения особенностей состояния связной монологической речи используется методика обучения составлению рассказа по серии сюжетных картин.

Педагогическая технология:

Развитие связной речи является важнейшей задачей в овладении ребенком родным языком. Это объясняется рядом обстоятельств. Во — первых, в связной речи реализуется основная функция речи — коммуникативная (общения). Во-вторых, в связной речи наиболее ярко выступает взаимосвязь умственного и речевого развития ребенка. В-третьих, в связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование грамматического строя речи, словаря, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком. Полноценное овладение связной речью рассматривается как стержень формирования личности ребенка-дошкольника. Оно предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. В формировании связной речи особенно отчетливо выступает связь развития речи и интеллекта. Связная речь — это речь содержательная, логичная, последовательная, организованная. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа, уметь анализировать. Отбирать основные признаки, устанавливать различные

отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и связывать их различными способами связей.

Для составления описательных рассказов используются предметные и сюжетные дидактические картины. Полезный наглядный материал для описания в старших группах — рисунки и аппликации детей, а также фотографии. По крупным сюжетным картинам, а также по серии картин с одним и тем же героями дети составляют связанный повествовательный рассказ.

На всех возрастных этапах залогом успеха является осмысление детьми общего содержания картины. (О чем она? Про кого? Как ее можно назвать?). Кроме того, ребенку нужно установить связи между объектами, персонажами. Пониманию задания помогают небольшая вводная беседа.

Для обучения составлению рассказа мы рекомендуем использовать серии сюжетных картинок, отвечающие следующим требованиям:

- 1) серия должна включать в себя 4 картинки, связанных одним сюжетом;
- 2) сюжетные картинки, входящие в состав серии, должны быть цветными, а изображение на них — четким;
- 3) содержание серии сюжетных картинок должно быть доступно и интересно детям, а также связано с окружающей действительностью.

Так, например можно использовать серии сюжетных картин, представленные в следующих наглядных пособиях: Волкова Ю.С. «Рассказы по рисункам», Воробьева Т.А. «Составляем рассказ по серии сюжетных картин». Занятиям с детьми по сюжетным картинкам принадлежит в методике развития речи детей первенствующее место. Свои переживания ребенок охотно претворяет в речь. Эта потребность является пособием в деле развития его языка. Молчаливое рассматривание картины составляет исключение. Рассматривая сюжетную картину, маленький ребенок все время говорит. Педагог должен поддерживать этот детский разговор, должен сам говорить с детьми, путем наводящих вопросов руководить их вниманием и языком. При выборе сюжетных картин в целях обогащения представлений, понятий и развития языка следует соблюдать строгую постепенность, переходя от доступных, простых сюжетов к более трудным и сложным.

По своему содержанию картина должна соответствовать возрасту детей и уровню их развития, но она дости-

гает своего назначения только тогда, когда предоставляет простор для расширения их умственного кругозора и для увеличения запаса слов.

Во второй младшей группе осуществляется лишь подготовительный этап обучения рассказыванию по картине. Дети этого возраста еще не могут самостоятельно составить связное описание, поэтому педагог учит их с помощью вопросов называть то, что нарисовано на картине. Можно сказать, что полнота и последовательность передачи ребенком содержания картины целиком определяется предложенными ему вопросами. В средней группе детей лишь подводят к описанию демонстрационных картин. На картинах для данного возраста немного персонажей и мало окружающих предметов. Воспитатель в первой части занятия организует совместные действия — начинает описание одного предмета, а ребенок заканчивает двумя — тремя предложениями. В старших группах при описании картин также уместен частичный образец рассказа по одному из эпизодов. На последующих занятиях составлению рассказов помогает план. Детям старшего возраста предполагается внимательное всматриваться в изображение, рассказывать подробнее. В подготовительной к школе группе педагог приучает детей самим обдумывать план рассказа при самостоятельном рассматривании картины. В этом возрасте очень важно учить детей видеть не только то, что изображено на картине, но и воображать «додумывать» предыдущие или последующие события.

В работе с детьми при обучении рассказыванию по серии сюжетных картин воспитатели применяют ряд методов и приемов обучения.

Наглядные методы. Картины являются наглядными объектами обучения, дети рассматривают их как в процессе занятий, так и в повседневной жизни. Рассматривание картин является опосредованным наглядным методом и применяется в детском саду и для вторичного ознакомления с объектом, закрепления полученных во время наблюдения знаний, формирования связной речи.

В процессе обучения дошкольников используются такие методы, как рассматривание картин со знакомым детям содержанием, рассматривание игрушек (как условных образов, отражающих окружающий мир в объемных изобразительных формах), описание детьми картинок и игрушек, придумывание сюжетных рассказов. Конечно, во всех этих процессах обязательно предполага-

ется слово воспитателя, которое направляет восприятие детей, объясняет и называет показываемое. Источником же, определяющим круг разговоров, рассуждений воспитателя и детей, являются отдельные картины и серии сюжетных картин.

При рассматривании серий сюжетных картин используется метод рассказа воспитателя, в старших группах, для закрепления сообщенных ранее знаний и для приучения к коллективному разговору используется метод беседы.

Каждый метод представляет собой совокупность приемов, служащих для решения дидактических задач (ознакомить с новым, закрепить умение или навык, творчески переработать усвоенное). Вопросы воспитателя являются основным методическим приемом, они помогают детям наиболее точно определять свойства и качества предметов. Вопросы воспитателя побуждают детей не только выделять объекты и их качества, но и объяснять доступные пониманию ребенка явления.

Таким образом, при обучении составлению рассказа по серии сюжетных картин формируется у детей умение развивать сюжетную линию, придумывать название рассказу в соответствии с содержанием, соединять отдельные предложения и части высказывания в повествовательный текст.

При обучении составлению рассказа по серии сюжетных картин ребенок рассказывает о содержании каждой сюжетной картинки из серии, связывая их в один рассказ. Дети учатся рассказывать в определенной последовательности, логически связывая одно событие с другим, овладевают структурой повествования, в котором есть начало, середина, конец. Развитие связной речи является одной из центральных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста. Программа детского сада ставит перед воспитателем задачу научить каждого ребенка содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Речь дошкольника должна быть живой, эмоциональной, выразительной.

На занятиях с использованием серии сюжетных картин, правильно и точно поставленные вопросы, позволяют научить дошкольников давать распространенные ответы, рассуждать, использовать эти умения в самостоятельном рассказывании.

Литература:

1. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи дошкольников с ОНР. — М., 2004.
2. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников. — СПб, 2009.
3. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит. — СПб, 1999.
4. Филичева, Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. — М., 1999.

Применение исследовательско-поисковых методов обучения в профессионально-политехнической подготовке учащихся среднего профессионального образования

Кадушкин Сергей Александрович, студент

Научный руководитель: Сидоров Олег Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал)

Статья посвящена проблеме обучения учащихся исследовательско-поисковым методам в профессионально-политехнической подготовке среднего профессионального образования.

Ключевые слова: профессионально-политехническая подготовка, средне-профессиональное образование, техника, технология, исследовательско-поисковый метод.

The article is devoted to the problem of teaching research and retrieval methods in vocational and Polytechnic training of secondary vocational education.

Keywords: vocational polytechnic training, vocational education, technique, technology, research and retrieval method.

Объем знаний, умений и навыков, необходимых квалифицированному рабочему для работы на новейшем оборудовании и по новым технологиям, на современном этапе развития техники и технологии резко возрастает. При этом труд становится более разнообразным, интеллектуальным, творческим, рабочий получает большую самостоятельность в управлении производственным процессом. Анализируя проблему подготовки кадров для современного производства, Г. И. Кругликов отмечает, что необходимо перенести центр тяжести с передачи готовых знаний на развитие творческих, познавательных способностей учащихся, на формирование у них навыков самостоятельного приобретения знаний [3].

Педагогическая наука и практика предлагают преподавателю богатый арсенал методов, приемов и форм обучения. Задача заключается в том, чтобы творчески, рационально использовать в учебном процессе, методы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели.

Методы обучения обеспечивают деятельностную сторону усвоения содержания профессионально-политехнической подготовки. Если главной характеристикой профессионально-политехнической подготовки является ее цель, соответствие современному уровню производства, от которой зависит выбор учебного материала о новой технике и технологиях как содержательной характеристике обучения, то этому содержанию должны соответствовать и методы его изучения, реализуемые взаимосвязанной деятельностью преподавателя и учащихся в условиях определенных форм обучения, с использованием соответствующих методов и средств обучения.

На этой основе выделяется пять методов обучения: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, проблемное изложение, эвристический метод, исследовательский метод.

Наиболее последовательно решил проблему классификации методов обучения Ю. К. Бабанский, положив

в ее основу деятельностный подход, а конкретно — компоненты деятельности. Он выделяет три большие группы методов обучения [1]:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности.
2. Методы стимулирования и мотивации учения.
3. Методы контроля и самоконтроля в обучении.

Первая группа разделяется в свою очередь на четыре подгруппы, в третьей из которых в зависимости от степени самостоятельности мышления учеников при овладении знаниями все методы обучения разбиваются на репродуктивный и поисковые.

В связи с тем, что данный вопрос ведущими дидактами решался неоднозначно. Нами в данном исследовании было использовано обобщающее название одной из групп методов обучения «исследовательско-поисковые».

Для выбора оптимального метода обучения, позволяющего эффективно изучать новую технику и технологии в процессе профессионально-политехнической подготовки, рассмотрим каждую группу методов на основе разработанной Ю. К. Бабанским методики рационального применения методов обучения.

Репродуктивные (воспроизводящие) методы обучения (объяснительно-иллюстративный и репродуктивный) характерны тем, что и их помощью учащиеся усваивают знания в готовом виде, выполняют интеллектуальные и практические действия по образцу, данному преподавателем. Их применение обеспечивает ускоренное и прочное усвоение учебной информации, быстрое формирование практических умений и навыков. Но вместе с тем эти методы не реализуют задачи формирования творческой самостоятельности, политехнической ориентации, слабо способствуют развитию мышления. При преимущественном применении они ведут к формальному усвоению знаний, а порой и к зубрежке учебного материала. Одними репродуктивными методами невозможно развивать и такие качества личности.

Как инициативность, творческий подход к делу, самостоятельность. Их целесообразно применять тогда, когда содержание учебного материала слишком сложно или весьма просто.

Поисковые методы предполагают последовательное и целенаправленное включение учащихся в решение познавательных задач. В процессе которого они активно усваивают новые знания и умения. Применение поисковых методов позволяет успешно развивать навыки творческой учебно-познавательной и трудовой деятельности учащихся. Они способствуют более осмысленному и самостоятельному усвоению знаний. Вместе с тем они не могут стать единственными, применяемыми в практике учебного процесса. С применением поисковых методов изучают, как правило, материал, связанный с выявлением причинно-следственных и других связей между явлениями, процессами, фактами. Они могут использоваться только в тех случаях, когда изучаемый материал является принципиально новым и его содержание имеет определенный уровень сложности, т.е. доступно для самостоятельной поисково-исследовательской деятельности учащихся. Следовательно, при изучении новой техники и технологий научно-техническую информацию необходимо педагогически адаптировать применительно к конкретным целям урока, используя критерием доступности учебного материала.

Одной из актуальных задач в современных социально-экономических условиях является повышение профессиональной мобильности квалифицированных рабочих. Значение профессиональной мобильности, как фактора социальной защищенности, с созданием рынка труда значительно возрастает. Один из путей реализации принципа профессиональной мобильности состоит в формировании у учащихся знаний, умений и навыков обобщенного характера, а также способности к быстрому переносу сформированных навыков в новые условия работы.

К знаниям, умениям и навыкам обобщенного характера мы в первую очередь относим профессионально-технические знания и умения, характерные для деятельности рабочих разных профессий.

Среди поисковых методов обучения наиболее отвечающим задачам профессионально-политехнической подготовки в современных условиях мы считаем исследовательско-поисковую работу с научно-технической информацией и исследовательско-поисковые лабораторные работы.

Исследовательско-поисковая работа с научно-технической информацией как метод обучения в среднем профессиональном образовании используется достаточно давно и успешно. Для совершенствования профессионально-политехнической подготовки мы рекомендуем применять данный метод обучения в следующих формах:

- подготовка сообщения о достижениях науки, техники и технологии в области машиностроения, с последующим выступлением на уроке;
- написание реферата на соответствующую тему;

- включение раздела о последних достижениях науки, техники и технологии производства в письменную работу;

- выполнение выпускной квалификационной работы (разработка и изготовление оригинальных приспособлений, режущего и измерительного инструмента, способов обработки и т.п.);

- выполнение исследовательского задания при выходе на технологическую практику;

- привлечение рационализаторской и изобретательской деятельности в процессе работы научно-технического кружка.

Не разработанность ряда дидактических и методических аспектов применения исследовательско-поисковых лабораторно-практических работ в среднем профессиональном образовании вызывает необходимость более подробного рассмотрения этого вопроса.

Включение в содержание профессионального образования рабочих современного производства целого ряда специальных и общетехнических дисциплин, связанных со все большим условием производственных процессов, внедрения многокомпонентных технологических схем контроля и регулирования, включая информационные технологии, вызывает необходимость проведения лабораторно-практических работ по содержанию связанных с этими предметами. В то же время высокая ответственность будущих рабочих за дорогостоящее и сложное оборудование, насыщенное микропроцессорной техникой, станками с ЧПУ, промышленными работами, заставляет искать такие формы организации теоретического обучения, которые наиболее полно отвечают максимальной индивидуализации подачи информации и контроля ее усвоения. Таким требованиям, на наш взгляд, в настоящее время отвечает проведение исследовательско-поисковых лабораторно-практических работ в форме лабораторного практикума [6].

Лабораторный практикум предполагает, что выполняя лабораторные работы, учащиеся проведут учебно-исследовательский эксперимент по выявлению оптимальных режимов обработки материалов зависимости от характеристики рабочей среды, электрических параметров, времени воздействия инструмента на деталь и так далее. Это означает, что каждый учащийся должен достаточно четко понимать цель лабораторной работы и отчетливо представлять назначения, принцип работы и основные характеристики исследуемой установки. Поэтому перед выполнением каждой работы необходима предварительная подготовка, в процессе которой учащийся повторяет необходимые для лабораторной работы теоретический материал по физике, химии, технологии конструктивных материалов, подготавливает таблицы наблюдений, знакомится в соответствии с приведёнными выше планами изучения технических объектов с устройством и работой используемых приборов и устройств. Лабораторные работы выполняются бригадами по 2–3 человека. Учащийся должен иметь отдельную рабочую тетрадь для записи данных, используемых затем для составления отчёта.

Работа считается законченной в том случае, если результаты в виде записей, графиков, схем представлены преподавателю, им проверены, после чего студенты приводят рабочее место в исходное состояние.

В процессе проведения лабораторного практикума учащимся предлагается на основе повторения физических свойств явления (процессов), на котором основан принцип действия перечисленных выше установок, провести научно-исследовательский эксперимент, при соблюдении основного дидактического принципа — связи теории с практикой. Это означает, что каждый учащийся должен достаточно четко понимать цель лабораторной работы и отчетливо представлять назначение, принцип работы и основные характеристики исследуемой установки, устройство прибора. Поэтому перед выполнением каждой работы необходима предварительная подготовка, в процессе которой учащиеся повторяют необходимый для выполнения лабораторной работы теоретический материал по физике, химии, технологии конструкционных материалов, изучают устройство установки, предназначенной для обработки материалов, после чего они проводят экспериментальное исследование [9].

В одной из лабораторных работ, в которой используется установка для электроискровой обработки конструкционных материалов [7], учащимся предоставляется возможность исследовать влияние рода рабочей диэлектрической среды (керосин, дистиллированная вода, минеральное масло и т.п.) на качество обрабатываемой поверхности детали при неизменных параметрах: величины искрового промежутка между инструментом и обрабатываемой деталью, величины подаваемого на инструмент и обрабатываемую деталь напряжения. Установка позволяет изменять электрические параметры технологического процесса (величины электрического напряжения между инструментом и обрабатываемой деталью). Сопоставив время обработки заготовки (сверление отверстия) с использованием традиционного механического способа сверления с временем обработки заготовки (пробивки отверстия) методом электроискровой обработки при использовании заготовок из алюминия, меди, конструкционной углеродистой и легированной стали и др., учащиеся

выясняют, для каких заготовок целесообразно воспользоваться механическим способом сверления отверстий, а для каких — электроискровым. Для оценки качества обрабатываемых изделий (шероховатость поверхности) предлагается использовать микроинтерферометр [8].

Изучая принцип действия и устройство электротермической установки для поверхностной закалки заготовок с помощью индукционных токов высокой частоты [2], учащиеся, поместив в индуктор установки образцы, изготовленные из конструкционной углеродистой и легированной стали и варьируя время выдержки их, определяют температуру нагрева образца. Согласно этой температуре, студенты определяют структурные составляющие фазовых превращений по диаграмме железо-углерод, которые происходят в этих образцах при их нагреве.

Помещая нагретый образец в закалочную среду (вода, трансформаторное масло, керосин и др.), учащиеся, используя методы измерения твердости по Бринелю, Роквеллу, Виккерсу практически определяют глубину закаленного слоя и величину частоты индукционного тока, между которыми существует обратно пропорциональная зависимость, теоретически оценивают (имея паспортные данные о величине частоты индукционного тока) величину, глубину закаленного слоя.

В заключение студенты делают вывод о том, какие стали лучше всего подвержены поверхностной закалке токами высокой частоты.

Участие учащихся в опытно-экспериментальном исследовании является средством практического приложения усвоенных знаний и умений. Таким образом, он является связующим звеном между теорией и практикой в профессионально-политехнической подготовке учащихся.

Применение исследовательско-поисковой работы с научно-технической информацией как метода обучения позволяет учащимся научиться свободно ориентироваться во всем возрастающем потоке научно-технической информации, активизировать познавательную деятельность, способствовать развитию творческих способностей, что повысит качество профессионально-политехнической подготовки учащихся среднего профессионального образования.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. Ин-тов [Текст] / Ю.К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1988. — 479с.
2. Гоферберг, А.В. Теоретическое обоснование обучения будущих учителей технологии и предпринимательства современным технологиям способов производства как потребность социально-экономического развития общества [Текст] / А.В. Гоферберг, О.В. Сидоров. Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2012. № 4 (4). С. — 4–12.
3. Кругликов, Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Г.И. Кругликов. — 3-е изд., стер. — М.: Изд-во Издательский центр «Академия», 2008. — 288с.
4. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Изд-во Издательский центр «Академия», 2004. — 368с.

5. Теория и практика профессионально-педагогического образования [Текст]: коллектив. моногр./под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. — пед. ун-т», 2007. Т. 1. 305с.
6. Тихонов, А. С. Естествознание и техника [Текст] / А. С. Тихонов, О. В. Сидоров. Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2012. № 4 (4). С. — 58–64.
7. Сидоров, О. В. Электрофизические и электрохимические методы обработки конструкционных материалов: учеб. пособие [Текст] / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов; под ред. А. С. Тихонова. — 2-е изд. и доп. — Ишим: Изд-во ИГПИ, 2009. — 184С.
8. Сидоров, О. В. Новые способы в обработке металлов. [Текст] / О. В. Сидоров, Л. В. Яковлева. Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2014 № 6 (18). С. — 113–119.
9. Сидоров, О. В. Организация самостоятельной работы студентов технологического образования по дисциплине «Материаловедение и технология конструкционных материалов» [Текст] / О. В. Сидоров, М. С. Прохоров. Проблемы и перспективы физики — математического и технологического образования: сб. материалов Всероссийской научно — практической конф. с международным участием (19–20 ноября 2015 г.) / отв. ред. Т. С. Мамонтова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, 2015 — С. — 204–214

Эффективность владения и применения в практической профессиональной деятельности современных образовательных технологий и методик

Канина Людмила Сергеевна, учитель химии
МБОУ Туимская СОШ № 3 (Республика Хакасия)

Одной из задач современного учителя является пробуждение интереса учащихся к предмету и поддержание этого интереса на протяжении всего курса изучения. Задачей учителя химии является развитие пространственного воображения ребенка, умение «увидеть» невидимое, смоделировать химические процессы [1, с.5]. Во всех сферах образования ведутся поиски способов интенсификации и быстрой модернизации системы подготовки, повышения качества обучения с использованием современных образовательных технологий и методик.

Обучение моих учащихся проходит по авторской программе О. С. Габриелян «Программа курса химии 8–11 класс». Приоритетной целью данной программы является развитие личности обучающихся, формирование у них гуманистических отношений и экологически целесообразного поведения в быту и в трудовой деятельности.

Для максимального достижения цели обучения в своей работе применяю новые формы и методы организации познавательной деятельности детей, создаю условия, при которых каждый ученик получает возможность повышать своё умение учиться. Использую общественно признанные авторские методики: методика В. Г. Богунной позволяет применять оптимальные алгоритмы решения многоуровневых и нетрадиционных задач по химии, ускоряя их решение и оформление в несколько раз; методика Р. Г. Ивановой помогает организовать систему самостоятельной работы учащихся, при помощи разнообразных типов и видов работ, делая урок эффективнее.

С целью сохранения и укрепления здоровья учащихся, в работе применяю различные методы и формы работы, предложенные Н. К. Смирновым: средства двигательной

направленности (эмоциональные разрядки и «минуты покоя», пальчиковую гимнастику, упражнения для профилактики нарушения зрения), оздоровительные силы природы, гигиенические факторы.

Для успешного прохождения выпускниками итоговой аттестации и повышения качества по предмету участвую в реализации направления инновационной деятельности по внедрению дистанционного обучения школьников с использованием ресурса СДО НП «Телешкола».

Примером эффективного использования в работе современных образовательных технологий, является применение практико-ориентированного обучения. Практико-ориентированное обучение позволяет моим ученикам при получении новых знаний формировать практический опыт их использования при решении жизненно важных задач и проблем и находиться в творческом поиске. Уроки этого типа способствуют моим ученикам самостоятельно формировать и применять знания, согласно их способностям и с учётом выбранного будущего пути. В результате ежегодного анкетирования выявлено, что увеличивается количество ребят, которые могут использовать приобретённые навыки в повседневной деятельности (рис. 1).

Использование технологии «Обучение в сотрудничестве» и групповой формы организации учебного процесса помогает ребятам объективно оценивать себя и других, повышать их статус в коллективе и делает их более смелее и увереннее в себе и своих способностях, помогает слабым ученикам успешнее выполнить задание. Работая в команде, в группе ребята помогают друг другу, развивают чувство товарищества. Работа в этом направлении и наблюдения показали, что групповая форма ор-

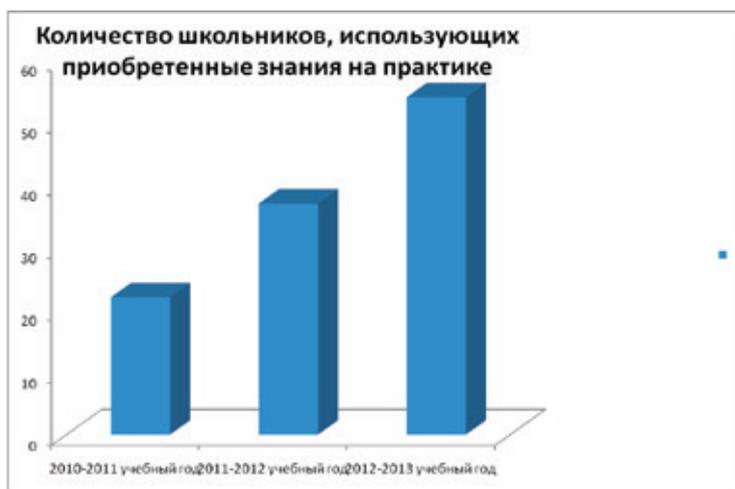


Рис. 1

ганизации учебного процесса обладает рядом достоинств и в первую очередь она способствует у моих учеников повышению мотивации к учению.

Использование проектной технологии также создаёт положительную динамику и побуждает учащихся к поиску. Поиск теоретического и фактического материала даёт хороший результат в изучении химии. Работа над проектом сплачивает коллектив, учит детей сотрудничать, помогая друг другу. Ежегодно наблюдается увеличение числа разработанных и представленных школьниками предметных проектов (рис.2).

Возможности компьютерных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения привели к появлению новых методов и организационных форм обучения. Все это легко решают уроки с использованием электронного приложения к учебникам. Как дидактическое средство обучения, электронная презентация параллельно с опытами используется мною для насыщения урока информацией при объяснении нового материала — формировании знаний — и для наглядного ознакомления с различными

процессами, например, образования химической связи, или моделирования химических реакций. Как техническое средство электронное приложение, помогает при закреплении и обобщении полученных знаний.

Использование интерактивного оборудования на уроках позволяет активизировать учебный процесс, сделать его более интересным, доступным, благодаря готовым электронным пособиям, позволяющим учащимся виртуально наблюдать за химическими опытами, при этом частично решается проблема дефицита химических реактивов, а также утилизации продуктов реакций [3]. Электронное пособие как инструмент нового поколения увеличивает заинтересованность детей к науке и учебе.

В рамках проведения диагностико-мониторинговых исследований в образовательном процессе школы выяснилось, что:

75% детей воспринимают окружающий мир преимущественно с помощью органов зрения;

25% воспринимают преимущественно с помощью органа слуха.

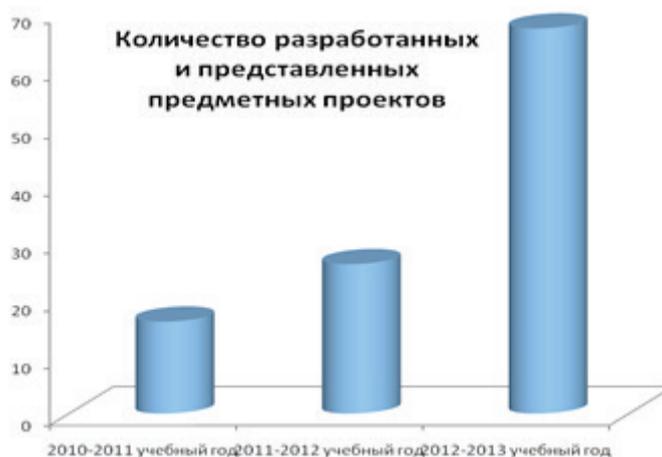


Рис. 2

При использовании электронных приложений к учебникам учащиеся могут видеть различные рисунки, схемы, таблицы и рассматривать видео материалы, выполнять интерактивные задания, что обеспечивает зрительное восприятие ими учебного материала. А также ученик может самостоятельно провести виртуальные опыты и выполнить практические работы. Возможность многократного просмотра учебного материала отвечает индивидуальным особенностям. Используя пособие на уроке, учитель сможет выгодно распределить свое время.

Компьютерные технологии делают мой урок эффективнее, активизируя работу в классе. Презентации позволяют моим ученикам упорядочить наглядный материал, систематизировать информацию по интересующей теме. Эта технология развивает в ребятах умение работать в группе, находить информацию в различных источниках. Она позволяет им осознать полезность получаемых знаний, развивает научно-естественное мышление. Способствует углублению знаний, кроме того и в системе межпредметных связей.

Анализ проведения уроков с использованием ИКТ технологий показал, что повышение качества знаний обучаемых произошло за счет:

- интенсивности урока;
- разнообразия форм и методов воздействия на сенсорную систему детей, это не только визуальное, но и использование дикторского текста;
- стойкого интереса учеников к компьютеру.

Использование информационно-коммуникативных технологий делает урок эффективнее, активизируя работу в классе. Презентации помогают ученикам упорядочить наглядный материал, систематизировать информацию, сделать их выступление выразительнее. Отмечается динамика созданий учащимися презентаций к уроку и количества проведённых уроков с использова-

нием ИКТ технологий, что способствует повышению мотивации к учению.

Основным показателем применения современных образовательных технологий и методик, организационных форм обучения, методов и средств обучения является регулярная диагностика и отслеживание основных параметров знаний, умений и навыков. В конце каждой четверти, полугодия, разрабатываю контрольно-измерительные материалы для диагностики качества, успеваемости, обученности учащихся. Разрабатываю и использую новые методы фиксации и оценивания учебных достижений: взаимооценка (урок-зачёт, самостоятельное изучение материала), самооценка, выполнение исследовательских заданий, докладов, рефератов, использую электронные контрольно-измерительные материалы.

Наблюдается положительная динамика роста количества школьников, имеющих по результатам годовой аттестации оценки «4» и «5» по предмету (рис.3)

Основная цель использования современных образовательных технологий и методик, — достижение нового качества образования, обеспечение методической поддержки учебного процесса с помощью современных, преимущественно интерактивных средств и форм обучения, а также повышение учебной самостоятельности и творческой активности школьников на уроках и дома. А новое качество образования определяется результативностью образовательной деятельности учреждения, коллектива, каждого педагога и обучающегося. В свою очередь под результативностью понимается успешность выпускника образовательного учреждения, готового быть конкурентоспособным в динамично меняющейся ситуации в стране. [2] Для этого недостаточно владеть определённой суммой знаний, умений, навыков (стандарт). Требуется владение основными способами взаимодействия с миром и с самим собой, такими, как исследование, проектирование, организация, коммуникация и рефлексия,

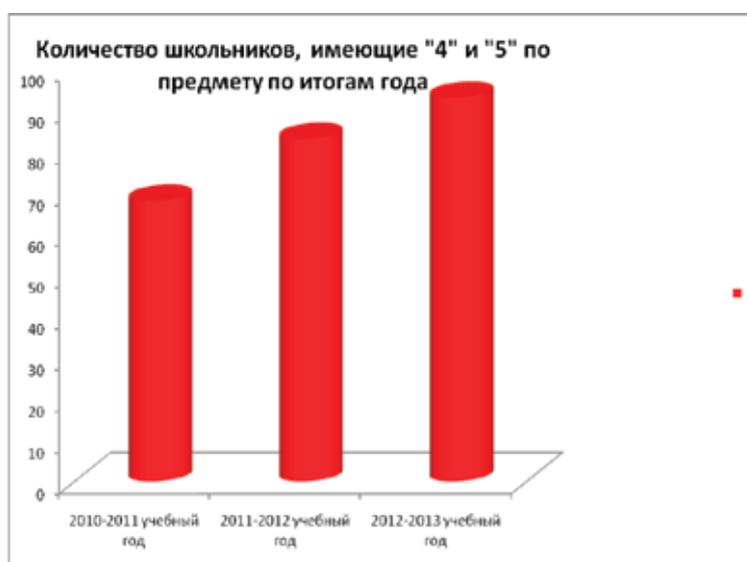


Рис. 3

что в совокупности с ЗУНами составляет компетентность выпускника. Для достижения такого качества образовательных услуг необходимо использование интерактивных образовательных технологий, переход на интерактивное обучение.

Литература:

1. Дендебер, С. В., Ключникова О. В. Современные технологии в процессе преподавания химии. Москва, ООО «5 за знания», 2006.
2. Леонова, О. Н. Методика использования образовательных ресурсов на электронных носителях. Химия (ИД «Первое сентября»), 2005, № 8, с.13–21
3. Толмачева, Т. А. и др. Методика преподавания предметов гуманитарного и физико-математического профиля с использованием мультимедийного комплекса, Москва, ГлобалБук, 2006.

Оптимальное сочетание методов, форм организации и средств обучения позволяет организовать работу учащихся в зоне их ближайшего развития, обеспечивает результативность обучения и успешное прохождение итоговой аттестации выпускниками.

Речевые разминки как средство обогащения словарного запаса младших школьников

Киселёва Екатерина Александровна, студент;

Царькова Татьяна Вячеславовна, студент

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

Русский язык является одним из важнейших предметом в школе. Сформировать развитую речевую культуру у младшего школьника, отвечающую потребностям современного общества — это одна из ключевых задач учителя начальных классов.

Необычайно богат лексический запас русского языка: он обогащается все новыми и новыми лексическими единицами буквально каждый день, которые делают речь более привлекательной, разнообразной и универсальной. Язык при пополнении и взаимообмене словарного запаса позволяет участникам общения выразить более полно и доступно обмениваться мыслями, он выполняя при этом свою ключевую функцию — передачу и выражение мыслей в устной и письменной форме [3].

Основой содержания обогащения словарного запаса учащихся является словарь-минимум.

Цели обогащения словарного запаса младших школьников: 1) количественное увеличение слов и качественное совершенствование имеющегося запаса слов; 2) обучение умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами.

Количественное расширение запаса слов у учащихся начальной школы выражается в постепенном прибавлении к имеющимся словам новых слов. Качественное совершенствование словарного запаса заключается, во-первых, в уточнении сферы использования известных детям слов и их лексического значения и, во-вторых, в замене нелитературных слов в словаре младших школьников литературными. Наконец, особую сторону количественно-качественного улучшения словарного запаса детей составляет работа над ознакомлением с неизвест-

ными учащимся лексическими значениями уже имеющихся в их словаре многозначных слов [1].

Одним из средств обогащения словарного запаса младших школьников является речевые разминки — короткие по времени (2–3 минуты) динамичные речевые упражнения. Как правило они являются первой структурной составляющей урока.

Главная цель речевой разминки заключается в том, чтобы: настроить ребят на работу; привить определенную культуру пользования речевым аппаратом; воспитать у учащихся чувство ответственности и за то, что они говорят, и за то, как они произносят речь; дети осознали диапазон собственного голоса; дети научились фиксировать внимание на исполнительской стороне собственной и чужой речи [4].

Можно выделить несколько типов речевых разминок, в зависимости от цели упражнений различают:

1) вопрос-ответ: многие младшие школьники не умеют отвечать на вопросы. Это связано с неумением ребенка их формулировать и выражать в устной и письменной речи. Вместе с тем обучение в школе предусматривает постановку вопросов учителем, а не учеником. Дети в начале затрудняются в придумывании вопросов на свободную тему. В следствии этого на первых этапах обучения необходимо конкретизировать задание, педагог не должен предъявлять задание в слишком обобщенном виде.

2) игровой диалог: упражнения этого типа можно проводить в игровой форме, беря во внимание возрастную потребность в игре. Например, педагог раскладывает на столе картинки с изображением различных предметов. Вызванный ученик выбирает одну из них. Остальные пы-

таются угадать, что изображено на его картинке. Задают вопросы, на которые ученик у доски имеет возможность отвечать однозначно: «да» или «нет». Данная игра может научить точной постановке вопросов. Постепенно у детей вырабатывается умение задавать самые целесообразные вопросы, с помощью которых возможно быстро определить задуманный предмет или объект.

3) воображаемая ситуация: здесь усложняются не только графические задания, но и сами учебные задачи. Эти упражнения считаются переходными от диалога к монологу. В отличие от предшествующего типа они ставят детей в условия представляемой в воображении ситуации и требуют от них применения фантазии и речевого творчества [4].

Речевая разминка включает в себя несколько этапов:

Первый этап речевой разминки дыхательные упражнения, так как правильное речевое дыхание — основа речи. Данный этап решает следующие задачи: научить различать составляющие элементы речевого дыхания: вдох, выдох, задержка дыхания, добор воздуха; выработать умение делать правильный вдох — носом; развивать умение правильно выдыхать; научить «увеличивать объем легких» за счет правильно распределенного воздуха.

Второй этап — это артикуляционные упражнения, задача которых состоит в том, чтобы «разогреть» мышцы языка, щек, губ, что обеспечит им наибольшую подвижность при говорении («вкусное варенье», «почистим зубки», «лошадка» и т.д.).

На третьем этапе необходимо показать смысловозначительную функцию четкого артикулирования звуков, уметь слышать артикуляционные недостатки в собственной и чужой речи, добиваться четкого произнесения похожих по звуковому составу слов или групп слов.

На четвертом этапе: организуется работа над произнесением различных сочетаний звуков; презентация образцов четкого проговаривания скороговорок в любом темпе. Ключевая задача: научить отчетливо проговаривать каждый звук, обращать внимание на работу губ, положение языка, правильное дыхание. Начинать работу нужно с коротких легких текстов.

Структура речевой разминки: постановка учебной задачи педагогом; проведение инструктажа (или показ образца); решение учащимися поставленной речевой задачи; анализ и оценка.

При подготовке и проведении речевых разминок необходимо выполнять следующие методические рекомендации: принимать во внимание психолого-педагогические особенности класса, степень предшествующей подготовленности учащихся; тщательно отбирать языковой материал для проведения упражнений; упражнения должны быть ориентированы на пополнение активного словаря учащихся новой лексикой, на развитие общего кругозора детей; соблюдать системность (в проведении речевых разминок); постепенно увеличивать сложность заданий: от простой загадки к шараде, от слова к фразе, от пословицы к рассказу; расширять общий круг знаний детей; использовать межпредметные связи; знакомить с устаревшей и экспрессивной лексикой,

с которой можно столкнуться в художественных произведениях; упражнения обязаны развивать у младших школьников мышление, связную речь, внимание, фантазию и находчивость — они должны носить развивающий характер.

Речевые разминки способны решить следующие конкретные задачи развития речи: учить детей слушать вопрос, отвечать на него в соответствии с целью высказывания, строить свой вопрос, обращенный к разным людям — учителю, окружающим взрослым, одноклассникам, друзьям, незнакомым людям; формировать умения и навыки участия в диалоге; учить школьников разыгрывать маленькие сценки, участниками которых являются как реальные (родители, друзья, незнакомые люди), так и воображаемые герои (животные, растения, предметы), при выполнении роли учитывать и принимать во внимание её особенности (настроение, характер, поведение и др.); развивать умение понимать жесты, мимику, воспроизводить всевозможные жесты, разыгрывать небольшие пантомимические сценки; развитие умения отвечать на вопрос и строить свой собственный вопрос [4].

В процессе речевых разминок дети узнают огромное количество полезной информации об окружающем мире, а не только учатся задавать вопросы. Кроме того, для ученика формулирование правильного вопроса — это прекрасный способ наладить контакт с учителем и получить ответы на свои вопросы. Использование мимики и жестов делает общение более выразительным, чувственным.

Речевые упражнения создают подходящие благоприятные условия для формирования умения взаимодействовать с партнерами по учебному общению, то есть содействует развитию коммуникативной компетенции учащихся начальной школы [5].

На всех уроках необходимо применять данный приём развития речи. Уже после нескольких включений речевых разминок в структуру урока педагог убедится в том, что они благополучно решают речевые задачи и органично входят в совершенно любую тему урока. Динамичные и разнообразные, создавая обстановку интересного речевого общения, они с первых минут настраивают на рабочий лад. Речевые разминки легко вписываются в тему урока, так как гибки по своему тематическому содержанию. Они решают не только речевые, но и другие учебные задачи [2].

Методика работы по речевой разминке включает три этапа:

1. Учитель на одном-двух примерах демонстрирует, как выполняется задание (или произносит все слова, в случае если это потребуется, — в зависимости от задания и подготовки класса).

2. Ученики хором (где это возможно), индивидуально или парами выполняют задание.

3. Учитель обговаривает с детьми, как они выполняли работу.

Речевые разминки:

1. «Вопросы цепочкой».

Условия данной разминки дают возможность задавать вопросы, ответами на которые были бы короткие «да»

и «нет». Ученики должны так сформулировать вопрос, чтобы соседу нужно было дать развернутый ответ.

2. Упражнения с использованием художественных произведений, к примеру стихотворений, где есть вопросы, на которые отвечают ученики.

— У меня зазвонил телефон. Кто говорит?

— Кто стучится в дверь ко мне?

— Чайки, чайки! Где ваш дом?

Работа с картинками с изображением всевозможных предметов включает следующие речевые разминки: педагог демонстрирует иллюстрацию с изображением животных, растений, предметов, предлагает задать всевозможные вопросы к данной картинке: Кто это? Где живёт? Чем питается? и др.; игра — соревнование «Кто больше задаст вопросов к «рисунку»; игра «Угадай». На столе разложены рисунки с изображением различных предметов. Ребёнок берёт одну иллюстрацию. Остальные пробуют угадать, что изображено на рисунке. Они задают такие вопросы, на которые ученик с карточкой имеет возможность ответить только «да» или «нет»; игра «Маска». На одного из учащихся надевается маска или ободок с изображением животного или же сказочного героя. Ребёнок должен отгадать кто он, задавая вопросы, на которые возможно ответить «да» или «нет».

Данные игры учат чёткой постановке вопросов. Постепенно у учащихся вырабатывается умение задавать самые целесообразные вопросы, с помощью которых можно быстро определить задуманный предмет или объект.

3. Ещё одним необходимым упражнением для речевой разминки считается разыгрывание диалогов.

— диалоги реальных лиц. Ситуациями для таких диалогов могут быть: приветствие знакомых; прощание с другом после завершения занятий; попроситься в игру; поблагодарить за помощь; познакомиться с новым одноклассником; попросить ручку у соседа по парте; приобрести тетрадь в магазине.

— телефонные диалоги. Особенностью этих диалогов считается отсутствие зрительного контакта с собеседником. Обучение учащихся общению по телефону не только содействует развитию диалогической речи, но и знакомит с правилами ведения такого разговора.

Правила ведения телефонного диалога: вначале следует представиться; затем правильно поприветствовать собеседника; говорить необходимо чётко, понятно, до-

вольно громко и выразительно; в случае если ошибся номером, следует извиниться; завершать разговор должен тот, кто звонил [5].

Для телефонных диалогов подойдут следующие темы: узнать у одноклассника причину отсутствия на уроке; пригласить приятеля на прогулку; поздравление с праздником; приглашение на день рождения и др.

Позже ситуации для разыгрывания усложняются. Необходимо позвонить в соответствующую службу и: вызвать скорую помощь больному; узнать когда приезжает электричка; послать по телефону телеграмму; заказать билеты в кинотеатр.

Далее предлагаются более сложные ситуации, когда: ребёнок звонит своему другу, а трубку берёт папа приятеля; позвонил знакомым, но ошибся номером.

— диалоги животных и растений. К примеру: встреча в лукошке (беседуют грибы, ягоды или лекарственные растения); осенью на овощной грядке; встреча двух жучков; медведь и заяц; цветы в букете; ёж и мышка (подготовка к зиме).

— диалоги неодушевлённых (оживших) предметов. Как-то раз в рюкзаке ученика разговорились тетради по математике и русскому языку (тетради, ручки). В ночь под Новый год ожили ёлочные игрушки (куклы, сувениры). Однажды ночью школьная доска жаловалась учителю-столу.

4. Одни из самых интересных упражнений в речевых разминках — те, которые решают задачу ознакомления учеников со значением всевозможных мимических выражений, жестами, компонентами пантомимы.

Упражнения с использованием иллюстративного материала: картинки с разными выражениями лиц (удивление, радость, огорчение, восторг, страх и др.) или рисунки животных (грустных, веселых, испуганных и т.д.).

Упражнения, основанные на применении опорных графических изображений, упрощают поиск ответа, но в то же время настоятельно требуют четкости его формулировки.

Речевые разминки, используемые как на уроках русского языка, так и на литературном чтении, учат детей задавать вопросы, отвечать на них, принимать участие в диалоге со сверстниками, взрослыми и таким образом в процессе общения обогащать свой личный словарный запас.

Литература:

1. Жесткова, Е. А. Развитие речи младших школьников в процессе работы с толковыми словарями // В сборнике: Культура, наука, образование: проблемы и перспективы Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор А. В. Коричко; Министерство образования и науки Российской Федерации, Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, Нижневартовский государственный университет. 2014. с. 43—45.
2. Жесткова, Е. А., Стрижева К. Н. Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания // Молодой учёный. 2014. № 21. с. 173.
3. Жесткова, Е. А. Устаревшая лексика сказок А. С. Пушкина в системе лексической работы в начальной школе / Е. А. Жесткова, О. К. Малышева // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2; URL: www.science-education.ru/129-22110 (дата обращения: 20.11.2015).

4. Савова, М.Р. Для чего нужна речевая разминка на уроках риторики? // Начальная школа. — 2009. — № 10. — с. 25–28.
5. Филиппова, Л.В. Словарная работа как средство формирования коммуникативных умений младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — № 11. 2014. С.800–803.

К вопросу об использовании рисуночных тестов для оценки уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста

Коваль Анна Николаевна, студент;
 Малыгина Анастасия Николаевна, студент
 Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

В статье анализируются возможности использования результатов изобразительной деятельности в выявлении уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Авторами предпринята попытка уточнения критериев оценивания уровня сформированности творческого воображения и обозначены некоторые средства по его развитию у старших дошкольников.

Ключевые слова: творческое воображение, изобразительная деятельность, диагностика уровня творческого воображения.

On the use of drawing tests to assess the level of development of creative imagination in preschool children

Koval Anna Nikolaevna, student;
 Malygina Anastasia Nikolaevna, student
 Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas Branch)

The article analyzes the possibilities of using the results of graphic activity in identifying the level of development of creative imagination in children preschool age. The authors attempt to clarify the criteria for estimating the level of formation of the creative imagination, and designated some funds for its development in older preschoolers.

Keywords: creative imagination, representational activities, diagnostics level of creative imagination.

В настоящее время в современном обществе все более остро встает вопрос о воспитании творческой личности. В связи с этим перед дошкольными образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, что требует совершенствования образовательного процесса с учетом психологических и возрастных закономерностей [3,4].

Исследования Л.С. Выгодского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатъева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, В.А. Крутецкого говорят нам о том, что, воображение - это не только предпосылка эффективного усвоения детьми новых знаний, но условие творческого преобразования имеющихся знаний, способствующих саморазвитию личности [1,2].

Воображение — это уникальная человеческая способность построения новых, не существующих ранее образов, путем переработки своего личного опыта. Творческое воображение — это самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных

продуктах деятельности. Образы создаются без опоры на готовое описание или условное изображение. Воображение не разворачивается на пустом месте. Чтобы начать фантазировать, ребенок должен сначала увидеть, услышать, получить впечатления и удержать их в памяти. Этим объясняется скудность детского воображения, но, тем не менее, оно им более необходимо, чем взрослым. Воображение тесно связано с мышлением и другими психическими процессами, поэтому способно активно преобразовывать полученные жизненные впечатления, знания, восприятия и представления.

Среди особенностей творческого воображения можно выделить как одну из самых важных — это эмоциональность процесса воображения. Дошкольники могут плакать из-за того, что серый волк напал на 3 поросят, или придумывать пути спасения колобка от лисы. А такие грозные персонажи как: Баба яга, Кощей Бессмертный и Змей Горыныч могут не на шутку напугать ребенка. Ведь он думает, что они на самом деле существуют. Вооб-

ражение помогает малышу решать эмоциональную и личностную проблему, так как ребенок в каждой игровой ситуации приписывает своим героям настоящие эмоции и чувства, мысли и поступки, отражает опыт социальных отношений.

В жизни человека воображение выполняет ряд специфических функций. Первая из них состоит в том, чтобы представлять действительность в образах. Вторая функция воображения состоит в регулировании эмоциональных состояний. Третья функция воображения связана с его участием в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека. Четвертая — состоит в формировании внутреннего плана действий. Пятая функция — это планирование и программирование деятельности.

С целью выявления формирования текущего уровня творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста, с помощью изобразительных методик, была проведена исследовательская работа на базе МБДОУ № 52 города Арзамаса. В эксперименте участвовало 18 человек. При проведении исследовательской работы были использованы следующие методы: наблюдение, анализ продуктов детской деятельности.

В исследовании применялась методика О.А. Белобрыкиной «Автомобиль без колес». Задача перед дошкольниками стояла очень простая: нарисовать несуществующий автомобиль, да еще и без колес. Вместо колес можно было использовать любые предметы (гусеницы, пирожки, лыжи, санки, яблоки, солнце, присоски, коньки и т.д.) [5,6]. В исследовании была использована четырехфазная оценка исходного уровня развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. Выделялись следующие критерии оценивания:

1) Оригинальность формы изображенного предмета (автомобиля):

— 2 балла оригинальная форма (в реальном мире не встречающаяся);

— 1 балл малооригинальная форма (реальный автомобиль, элементами фантазирования (выдуманные дверки, фары, стекла и т.д.);

— 0 баллов неоригинальная форма (обычный, реальный автомобиль)

2) Оригинальность цветового решения:

— 2 балла оригинальное цветовое решение (смешивание красок, существенные различия в выборе цвета)

— 1 балл малооригинальное цветовое решение (смешивание красок отсутствует, но части машины разных цветов)

— 0 баллов неоригинальное цветовое решение (цвет однотонный, существующий у реальных машин)

3) Оригинальность предмета, замещающего колеса:

— 2 баллы оригинальный предмет (совершенно несовместимый с колесом, животное, стакан и тому подобное)

— 1 балл малооригинальный предмет (в основе есть круг, что очень схоже с формой колеса)

— 0 баллов неоригинальный предмет (обычное колесо или нет предмета, замещающего его)

4) Использование нетрадиционной техники:

— 2 балла оригинальная техника (использовании от 2 и более разных техник рисования — разбрызгивание, мазки)

— 1 балл малооригинальная техника (использование одной техники)

— 0 баллов неоригинальная техника (не использование ни одной техники)

Максимально возможное количество баллов-8, очень высокий уровень. Высокий уровень — от 6 баллов. Средний уровень — от 4 баллов. Низкий уровень — от 2 баллов

Данные проведенного эксперимента отражены в таблице 1.

Таблица 1. Критерии оценки уровня творческого воображения детей старшего дошкольного возраста

№	Имя ребенка	Оригин-ость формы (баллы)	Оригин-ость цвета (баллы)	Оригин-ость «колес» (баллы)	Оригин-ость техники (баллы)
1	Маша П	2	1	2	1
2	Кирилл М	1	1	1	0
3	Саша Л	0	1	2	1
4	Костя Д	1	0	1	0
5	Даниил С	1	1	2	0
6	Маргарита О	2	1	1	1
7	Лена И	1	2	2	1
8	Коля Т	1	1	2	1
9	Антон В	2	1	2	0
10	Люба П	2	2	2	1
11	Вера Ц	2	2	2	2
12	Вадим Г	1	1	1	0
13	Сергей С	2	0	2	0
14	Петр Р	1	1	1	1

15	Женя К	1	2	2	0
16	Оксана Д	0	1	1	0
17	Люда М	1	1	2	2
18	Стас М	1	2	2	2

По окончании диагностики были получены результаты, которые отражены в таблице 2. Оценка результатов осуществлялась в направлениях: 1) ин-

дивидуальная оценка уровня развития творческого воображения у каждого ребенка; 2) общая оценка каждого уровня в группе.

Таблица 2. Индивидуальный и групповой уровень творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста

№	Имя ребенка	Общее количество баллов	Уровень воображения	Общий уровень воображения в группе
1	Вера Ц	8	очень высокий	«Повышенный» или очень высокий — 1 человек (5,55%)
2	Люба П	7	высокий	
3	Лена И	6	высокий	Высокий — 5 человек (27,78%)
4	Маша П	6	высокий	
5	Люда М	6	высокий	
6	Стас М	7	высокий	
7	Даниил С	4	средний	
8	Коля Т	5	средний	Средний — 8 человек (44,45%)
9	Антон В	5	средний	
10	Сергей С	4	средний	
11	Петр Р	4	средний	
12	Женя К	5	средний	
13	Саша Л	4	средний	
14	Маргарита О	5	средний	
15	Кирилл М	3	низкий	
16	Оксана Д	2	низкий	Низкий — 4 человека (22,22%)
17	Костя Д	2	низкий	
18	Вадим Г	3	низкий	

Анализируя показатели, представленные в таблице 1 и 2, можно сделать вывод, что большинство детей данной группы имеют средний уровень развития творческого воображения, а именно 44,45%. Рисунки дошкольников можно охарактеризовать так: не отличались слишком большой изощренностью и фантазией, но и не были на примитивной, лишенной воображения ступени.

«Повышенный» уровень — у одного ребенка (5,55%) и не случайно. Данный уровень получить обычному ребенку, не наделенному особыми способностями, очень сложно. По результатам наблюдения, этот ребенок обладает творческими способностями в изобразительной деятельности.

Немалое количество дошкольников обладают высоким уровнем развития творческого воображения, а именно 5 (27,78%) Большинство рисунков отличаются оригинальной формой исследуемого предмета, необычными техниками рисования, оригинальностью цвета и высоким уровнем фантазии.

В группе есть дети и с низким уровнем развития творческого воображения (4 человека-22,22%). Им сложно

давалось изменение стандартной формы предмета, необычные техники рисования не использовались, а цвет не отличался от заданных стандартов. Данный уровень ни в коем случае нельзя считать критичным, так как родители и педагоги могут скорректировать педагогический процесс и данная ситуация будет исправлена.

Считаем, что изобразительная деятельность играет значительную роль не только в диагностике творческого воображения, но и в его развитии.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных средств развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста являются занятия изобразительной деятельностью, поскольку, рисуя, ребенок проявляет рвение к познанию окружающего мира. Чем больше развито восприятие, наблюдательность, тем полнее они отражают действительность в своем творчестве. Изобразительная деятельность теснейшим образом связана не только с психическими процессами (восприятием, мышлением, памятью), но и с личностью ребенка в целом. Изобразительная деятельность способствует формиро-

ванию образов воображения, причем образы возникают лишь в ходе этой деятельности. На наш взгляд развитие творческого воображения на занятиях изобразительной деятельности будет более продуктивным, если создать следующие условия: самостоятельное выполнение работы и самостоятельный выбор различных материалов; пробуждение эмоций в процессе восприятия действительности; создание проблемных ситуаций и творческое решение их; организация наблюдений за творческим процессом взрослых.

Рисование позволяет осваивать социальный мир, в котором живет ребенок. Дети искренне верят в то, что создают в своем воображении. У них пока еще отсутствует четкое отделение мира реального от мира вымышленного. Но, к сожалению, детское воображение намного беднее, чем у взрослого человека, так как детские фантазии строятся на основе реального опыта, а он, как мы знаем, намного меньше, чем у взрослых. Яркость, оригинальность, размах воображения, появляются не спонтанно, а в результате влияния со всех сторон взрослых. Такое влияние должно обогащать и уточнять представления ребенка об окружающих предметах и явлениях, а не навязывать го-

товые, уже существующие шаблоны и темы и для рисования. Нужно создавать способность оперировать образами, чтобы на их месте возникали новые. Важно формировать познавательные интересы, если этого не делать, то воображение будет отставать в развитии.

Целесообразно в работе по развитию творческого воображения применять интерактивные технологии. Одной из таких технологий выступает интерактивная доска как средство изобразительного творчества. Ее применение делает занятие разнообразнее, интереснее и привлекает внимание детей. Важно, что ее использование совершенно безопасно для здоровья и очень удобно в применении, не требует дополнительного использования ресурсов. Рисование на такой доске проходит в очень творческой форме: дети могут работать как в группе, так и индивидуально, активно развивая свое творческое воображение.

Подводя итог, отметим, что следующим нашим шагом в изучении развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста будет разработка оригинальной системы работы педагога по развитию творческого воображения детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

Литература:

1. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника: Пособие для педагогов дошкол. учреждений / О. М. Дьяченко. — М.: Знание, 1986. — 96с.
2. Кравцова, Е. В. Развитие воображения / Е. В. Кравцова // Дошкольное воспитание. — 1989. — № 12. — с.45–47
3. Наумова, Т. В. Особенности организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в условиях воспитания полинационального детского коллектива // Дошкольное воспитание. — 2015. № 1. — С.113–117
4. Наумова, Т. В., Тихомирова О. Б. Духовно-нравственное развитие дошкольников в условиях детского сада // Наука и Мир, 2014. — № 1 (5). — с. 306–309.
5. Опевалова, Е. В. Методы изучения познавательного развития детей по их рисункам: Учебно-методическое пособие / Е. В. Опевалова. — Комсомольск-на-Амуре: Издательство Комсом. — н/А гос. пед. университета, 2003. — 148с.
6. Урунтаева, Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника. Практикум / Г. А. Урунтаева. — М.: Просвещение, 2006. — С.97.

Изучение опыта применения проблемного подхода в обучении математике

Корнева Татьяна Александровна, воспитатель;

Мигалева Марина Владимировна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Формирование мышления на занятиях математики, через решение определенного типа задач, в форме увлекательных игр, обогащают педагогический процесс, делает его более содержательным. Вызывает у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогает им усвоить любой учебный материал и влияет на ребенка, как на творческую

личность. Такую работу необходимо проводить периодически, в течение всего учебного года. Только грамотно созданная учителем проблемная ситуация обеспечивает интеллектуальное развитие учащихся, воспитывает в них волевые качества, самостоятельность, активизирует и развивает эмоциональную сферу и воображение. Развитие самостоятельного, творческого мышления, про-

являющегося, в своеобразном видении ребенком проблемной ситуации, требует индивидуального подхода, который бы учитывал особенности мыслительной деятельности каждого ученика. На основании теоретического анализа и синтеза многих методов обучения мы пришли к выводу, что использование элементов проблемного подхода в обучении при изучении математики в начальной школе способствует развитию познавательной деятельности младшего школьника и проявляется в активизации этой деятельности.

Для подтверждения или опровержения этого вывода был использован метод наблюдения.

Цель наблюдения: проследить изменение познавательной активности учащихся в зависимости от выбора метода изложения материала.

Данная цель реализовалась через следующие задачи:

1. описание условий, в которых протекает познавательная деятельность;
2. описание познавательной деятельности учащихся на основе показателей активности учащихся в учебной деятельности;
3. установление причинно-следственных связей и отношений между познавательной деятельностью и условиями ее протекания (выбор метода).

Наблюдение было организовано на уроках математики в 4 классе.

Для организации наблюдения были определены следующие показатели активности учащихся на уроке: поднимают руку на уроке, чтобы ответить на вопрос учителя; внимательно слушают; тщательно выполняют задания; задают вопросы; самостоятельно выполняют работу. На основе данных показателей был разработан протокол как форма фиксации наблюдения (Приложение 1)

Каждое проявление фиксируется как 1 балл.

Далее мы провели анализ содержания учебного материала по теме деление с остатком в 4 классе и разработали уроки, где применялся проблемный подход и объяснительно-иллюстративный метод.

На следующем этапе мы организовали наблюдения за активностью познавательной деятельности учеников на этих уроках. Результаты заносились в протокол.

Анализ результатов показал, что количество проявлений активности познавательной деятельности больше на уроках, где использовался проблемный подход.

Из этого следует, что применение в обучении элементов проблемного подхода по теме «деление с остатком» на уроках математики в начальной школе способствует развитию познавательной деятельности учащихся и проявляется в активизации этой деятельности.

Разработка занятий с элементами проблемного обучения.

В ходе опыта изучения обучения младших школьников на основе применения проблемного подхода, нами был проведен урок повторения на тему «Деление с остатком» (Приложение 1). Урок соответствовал требованиям ФГОС НОО.

Согласно требованиям ФГОС НОО структура урока (актуализации знаний и умений (урок повторения) выглядит следующим образом:

- 1) Организационный этап.
- 2) Проверка домашнего задания, воспроизведение и коррекция знаний, навыков и умений учащихся, необходимых для творческого решения поставленных задач.
- 3) Актуализация знаний.
 - с целью подготовки к контрольному уроку
 - с целью подготовки к изучению новой темы
- 4) Применение знаний и умений в новой ситуации
- 5) Обобщение и систематизация знаний
- 6) Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению
- 7) Рефлексия и контроль усвоения знаний.

Рассмотрим фрагмент урока, в котором в полной мере реализуется проблемный подход, то есть этапы: актуализация знаний, применение знаний и умений (постановка проблемной ситуации), обобщение и систематизация знаний (решение проблемы) и этап рефлексии (рефлексивно-оценочный).

На этапе актуализации знаний мы предложили учащимся сыграть в игру «Молчанка». Данный этап настраивает обучающихся к работе на уроке.

Примерные вопросы, на которые учащиеся показывали карточку с ответом:

- Сколько минут в одной четвертой час?
- Сколько дециметров в половине метра?
- Сколько килограммов в 7 центнерах?
- Сколько метров в одной пятой километра?
- Сколько часов составляют одну шестую часть суток?

На этапе применения знаний и умений, или как мы его назвали этап постановки проблемной ситуации. Как раз на этом этапе начинается применение проблемного подхода учителем.

Для этого мы дали учащимся задание в виде записанных примеров на доске. Здесь ученик выходил к доске и обводил пример, для которого данное число было ответом. Затем, учащиеся находили примеры, которые не обвели и искали, что между ними общего на данном уроке (это были примеры на деление с остатком).

После решения оставшихся примеров обучающимся предлагалось самим сформулировать задачи урока (поупражняться в делении на трехзначное число, научиться выполнять деление с остатком и делать проверку).

После определения задач урока мы перешли непосредственно к решению проблемы (этап обобщения и систематизации знаний). Здесь ученики решают примеры и дают полное объяснение выполнения задания.

На этапе рефлексии или рефлексивно — оценочном этапе проводился анализ по решению проблемы. Так же учитель задает вопросы, в которых так же проглядываются элементы применения проблемного подхода.

Например:

Необходимо ли вам это новое открытие?

Для чего?

Достигли мы поставленной цели?

Отметьте теперь себя на лесенке знаний?

Давайте подсчитаем баллы, выставим отметки.

На доске плакат со словами, дети подходят и ставят знак у тех слов, которые им больше подходят к окончанию урока).

1. Урок полезен, всё понятно.
2. Лишь кое-что чуть-чуть неясно.
3. Ещё придётся потрудиться.
4. Да, трудно всё-таки учиться!

Познавательная деятельность — это система определенных действий и входящих в них знаний, направленная на получение новых знаний и способов деятельности. Это означает, что познавательную деятельность следует формировать в строго определенном порядке, считаясь с мотивом и содержанием слагающих ее действий.

Технология проблемного подхода в обучении решает эту задачу, через систему методов и приемов обучения. Этапы реализации технологии проблемного обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1. Система методов и приемов обучения

Этапы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
1. Мотивация учебной деятельности.	Учитель обосновывает значимость темы, ставит цели урока.	Восприятие и осознание учащимися поставленной цели.
2. Актуализация знаний учащихся и способов действий предыдущей работы.	Организация деятельности учащихся по повторению вопросов, изученных в предыдущей теме. Оценивание результатов деятельности учащихся.	Актуализация знаний по предлагаемым вопросам и заданиям учителя, повторение, систематизация, логическое изложение материала предыдущей темы.
3. Создание проблемной ситуации (проблемный вопрос, проблемное задание).	Предъявление учителем для учащихся необходимой учебной информации, постановка проблемы, планирование шагов решения или раскрытие пути решения искомой проблемы	Восприятие или осмысление учебной информации, осознание проблемы, планирование шагов решения проблемы в сотрудничестве с учителем.
4. Решение проблемы.	Организация самостоятельной деятельности учащихся по решению проблемы, руководство деятельностью, контроль за реализацией поиска решения, организация дискуссии по итогам самостоятельной работы.	Самостоятельное решение проблемы, индивидуально, в группе, фронтально, самоконтроль, самооценка результатов деятельности.
5. Рефлексивно-оценочный этап.	Формулировка выводов по учебному занятию, оценка степени решения проблемы. Анализ деятельности учащихся по решению проблемы.	Восприятие, оценка и анализ собственной деятельности по решению проблемы.
6. Определение проблемного домашнего задания.	Предъявление задания.	Восприятие.

Таким образом, нами был проведен урок математики с применением проблемного подхода

Результаты наблюдений за активизацией познавательной деятельности учащихся на этих уроках математики в 4 классе.

На заключительном этапе эксперимента нами была проведена повторная диагностика активности познавательной деятельности учащихся на уроках математики. Для этого мы построили таблицу, где отражены результаты активности учащихся при обучении с применением проблемного подхода и объяснительно-иллюстративного метода.

Таблица 2. Результаты наблюдения за активностью познавательной деятельности учащихся на этих уроках математики.

Условия: выбор метода	Метод проблемного подхода	Объяснительно иллюстративный метод
Тема урока	1	2
Поднимают руку	22 88%	16 64%
Внимательно слушают	20 80%	11 44%
Тщательно выполняют задание	13 52%	9 36%
Задают вопросы	3 12%	2 8%

Самостоятельно выполняют работу	16 64%	13 52%
Всего	74	51

Каждое проявление фиксируется как 1 балл.

В классе-25 человек. Все данные фиксировались мной в течение этих уроков. При использовании проблемного подхода в обучении учащиеся за урок набрали 74 балла, а при использовании объяснительно — иллюстративного метода 51 балл. Таким образом, использование проблемного подхода при изучении математики в начальной школе способствует развитию познавательной деятельности младшего школьника и проявляется в активизации этой деятельности. При использовании метода проблемного обучения учащиеся поднимали руку всего лишь 16 раз, а при объяснительно — иллюстративном методе 22 раза. Внимательно слушают при проблемном обучении 20 человек, а при другом методе лишь 11 человек. Учащиеся выполняли задания тщательно при использовании проблемного подхода.

Таким образом, проведения уроков математики с использованием элементов проблемного способствует повышению учебной активности младших школьников.

В результате нами были сформулированы следующие выводы:

1. Познавательная деятельность — это одна из ведущих видов деятельности. Познавательная деятельность является системой определенных действий и входящих в них знаний. Когда ученик овладевает этим видом деятельности, сам процесс обучения становится эффективным.

2. Учение является одним из видов деятельности, который актуален для реализации познавательной деятельности. Учение является непосредственно деятельностью только тогда, когда оно удовлетворяет познавательную

потребность. Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность ученика, одновременно выступают как цель деятельности учения.

3. Когда ученик сталкивается с проблемой, которую он не может решить известным способом, у него появляется познавательная потребность в нахождении решения.

4. Решение проблемы, непосредственно, требует большой мыслительной работы и активизации познавательной деятельности.

5. В качестве дидактического средства, которое обеспечивает создание проблемных ситуаций, выступает проблемное обучение.

6. Под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся, с целью развития познавательной деятельности, в результате чего и происходит творческое овладение универсальными учебными действиями и развитие мыслительных способностей.

7. Особенностью научного знания, которым овладевают школьники на уроках математики, является системный характер изучаемых понятий, поэтому уроки математики дают широкие возможности для использования элементов проблемного подхода.

8. При использовании в обучении элементов проблемного подхода, непосредственно, при делении с остатком в начальных классах активизируется познавательная деятельность младшего школьника.

Литература:

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Амонашвили Ш. А. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 496 с.
2. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
3. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя [Текст] / В. Б. Бондаревский. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.
4. Брушлинский, А. В. Психология мышления и кибернетика [Текст] / А. В. Брушлинский. — М.: Мысль, 1970. — 192 с.

Проблемы внедрения системы тестирования в высшей школе

Лавриненко Павел Викторович, студент
Томский государственный педагогический университет

В статье рассмотрены положительные и отрицательные аспекты тестовой формы контроля знаний и наиболее общие проблемы связанные с анализом тестовых заданий, а также возможности компьютерного тестирования.

Ключевые слова: тестирование, оценка уровня знаний, контроль, мониторинг, форма тестового задания

Тестирование как один из видов контроля придумали не вчера — рубежный контроль всегда был одним из центральных элементов педагогического процесса, а тестирование было одним из его видов. Однако, похоже, что сегодня благодаря настойчивости Министерства высшего образования и науки РК (МОН РК) этот вид контроля входит в жизнь ВУЗов прочно и как говорят надолго. Среди преподавателей это явление вызывает весьма неоднозначную реакцию, я бы сказал диаметрально — противоположную реакцию. Одни относятся к тестированию восторженно — положительно, другие резко — отрицательно. Но как водится истина где-то рядом, видимо посередине.

Как объясняет МОН РК, ввод системы тестирования вызван многими причинами, основная из которых позиционируется необходимостью усиления объективности при поступлении и ликвидации системы взяточничества и других негативных явлений, связанных с так называемым скрытым вымогательством денег у абитуриентов — системой репетиторства и т.д. Кроме того Министерство приводит сведения о прогрессивном опыте развитых стран, прежде всего США [1], где система тестирования и рейтинговой системы контроля и оценки качества обучения широко практикуется в большинстве ВУЗов. Все эти аргументы законодательно закреплены государством путем ввода ЕНТ (Единого Национального Тестирования) в Казахстане и ЕГЭ в России. Кроме этого в соответствии с Болонскими договоренностями настойчиво и неуклонно внедряется кредитная система образования, краеугольным камнем которой выступает рейтинговая система контроля, мониторинга и оценки знаний учащихся на базе развитой системы тестирования.

Недавний опыт внедрения приведенных выше нововведений как на уровне ЕНТ, так и на уровне ВОУД (внешняя оценка учебных достижений), которые стали обязательными во всех вузах РК, показал неоднозначные, а иногда и противоречивые результаты. Противоречивые с точки зрения того что результаты ВОУД по некоторым студентам весьма слабо коррелированы с результатами учебной успеваемости студента. Этот факт можно оценивать по разному, можно говорить о объективной оценке ЕНТ и качественном уровне знаний абитуриентов, а далее соответственно о качественной системе образования в ВУЗах, а можно несколько усомниться в качестве оценки результатов ПГК, в качестве материалов тестирования и эффективности процедуры тестирования вообще. Качество тестов по ЕНТ это вообще тема отдельного разговора! Кстати на эту тему было уже немало публикаций в прессе. В качестве косвенного, но видимо немаловажного подтверждения одной из представленных выше точек зрения по поводу качества ПГК и тестового материала была реакция МОН РК в виде «Требований к содержанию тестовых заданий». Эти требования регламентируют ка-

чество подготовки материалов тестирования. В частности при подготовке материалов к тестированию предлагается использовать следующие формы тестовых заданий:

— Закрытые тестовые задания — относятся к заданиям, на которые даются готовые ответы на выбор, из них один правильный, остальные — правдоподобные, но не правильные;

— Полузакрытые тестовые задания — задания, в которых нужно выбрать несколько правильных ответов из числа предложенных, а так же ранжировать ответы с точки зрения их наибольшей значимости;

— В заданиях открытой формы готовые ответы с выбором не даются. Испытуемый должен сам дописать ответ, который свидетельствует о наличии или отсутствии требуемых знаний.

Однако здесь же в разделе требования к тестовым заданиям сказано, что вопросы должны быть сформулированы по типу закрытого тестового задания, с выбором правильного ответа из пяти предлагаемых, что обусловлено **требованиями при машинной обработке результатов**.

В этом разделе документа скрыта еще одна немаловажная с нашей точки зрения проблема — на настоящий момент времени в распоряжении МОН РК нет достаточно эффективной системы автоматизированного тестирования с помощью которой было бы возможно в процессе сдачи тестов учащимися реализовать все три заявленные в документе формы тестов. В тестах могут присутствовать только вопросы закрытого типа.

Возникает вполне закономерный вопрос. О каком качестве тестирования может идти речь при таком качественном составе тестового материала!? Когда мы на практике все многообразие форм контроля сводим к вопросам закрытого типа. Видимо здесь речь может идти только о некоем поверхностном мониторинге знаний учащихся и о весьма общем представлении уровня подготовки учащихся.

Немаловажным с нашей точки зрения является и подготовка к ЕНТ и ВОУД. Учащегося в случае ЕНТ и студента в случае ВОУД готовят к тестированию. Видимо на этом следует остановиться более подробно. Рассмотрим процесс подготовки к тестированию у учащегося — здесь речь идет о подготовке к ЕНТ. Львиная доля времени у учащегося занимает зубрежка правильных ответов, упражнения на смекалку — типа сначала отбрось заведомо неправильные ответы, потом проанализируй правдоподобные, а если не знаешь правильного, выбери один из правдоподобных. Сначала выполняй наиболее легкие тесты: История Казахстана, русский или казахский язык, географию, а потом уже берись за математику или физику. На тестировании нет ранжирования вопросов по уровню сложности, поэтому разумно решать сначала самые легкие, а уж потом если останется время. Происходит на-

таскивание учащихся на *тестирование, а не на получение полноценных системных знаний*. При таком подходе к вступительным экзаменам или к ВОУД у учащегося не возникает потребности в их получении ему не надо решать задачи (регламентируемое время ответа на один тестовый вопрос 1–1,5 мин — о какой задаче здесь может идти речь), ему нет необходимости в получении целостных знаний за 1–1,5 мин нет возможности, да и каким образом, например доказать теорему по геометрии, изложить понимание какого-либо физического процесса. Это является даже вредным — представьте себе, если учащийся сразу не справился с заданием и начал его решать — ни в коем случае, у него нет времени на решение, над ним как дамоклов меч висит регламент — 1–1,5 мин. Справедливости ради надо отметить, что в ВУЗах, на ряд творческих специальностей проводятся дополнительные вступительные экзамены. Но однако в большинстве случаев, в результате такой подготовки мы получаем студентов не имеющих целостного системного представления по ряду базовых дисциплин естественно — научного цикла и не умеющих ни грамотно излагать свои мысли ни отстаивать свою точку зрения. Подготовка к тестированию не предполагает развитие этих навыков!!! А результат деятельности ВУЗа и поступление абитуриента на грант оцениваются министерством по полученному на тестировании баллу. Именно поэтому в ВУЗах перед ВОУД студентов, зачастую в ущерб другим занятиям непрерывно тестируют по «нужным предметам».

Вкратце хотелось бы затронуть тестирование как метод устранения негативных явлений связанных с репетиторством и объективностью оценки уровня знаний. По поводу репетиторства можно сказать только одно, оно было, есть и будет, только теперь армия репетиторов готовит не к получению системных прочных знаний, а к маленьким хитростям связанным со сдачей тестов. Поменялось содержание объявлений, теперь это — «Готовлю к сдаче ЕНТ». Что же касается объективности процесса сдачи ЕНТ и ВОУД, то его можно охарактеризовать одной стандартной фразой из разговора педагогов просматривающих результаты учащихся с которыми они работают не один день — «Как *этот* студент смог набрать такое количество баллов!?». Причем эта фраза звучит как в адрес «сильных учеников», так и в адрес «слабых».

Если говорить о положительных моментах связанных с практикой внедрения системы тестирования, то их тоже немало [2, 3, 4]. Прежде всего, хотелось бы остановиться на широких возможностях статистической обработки полученных результатов тестирования. Как известно рубежный контроль призван выполнять не только стимулирующую и ориентирующую функции, но и корректирующую функцию, позволять преподавателю проводить раннюю диагностику проблем возникающих у учащихся при усвоении определенных тем, корректировать свои подходы к подаче учебного материала. Многие педагоги говорят, что они и сами принципиально знают каждого из учащихся, но на наш взгляд эти знания не всегда

являются достаточно объективными полными и системными, зачастую за рутинной работой мы упускаем весьма важные нюансы образовательного процесса. И здесь немаловажную роль может и должен сыграть постоянный мониторинг знаний учащихся на базе проведения компьютерного тестирования.

Мониторинг на уровне компьютерного тестирования дает возможность:

— Во-первых, достаточно точно выделить сегменты учащихся как по отдельным дисциплинам, так и по группе в целом — для этого существует весьма развитая система классических средств статистического анализа, таких как кластерный анализ, факторный анализ, из современных методов это нейросети, так называемые «самообучающиеся карты Кохонена».

— Во-вторых, преподавателю (за счет дифференциации) более осмысленно — дифференцированно работать с каждым учащимся, видеть его слабые и сильные стороны, пробелы в знаниях. Кроме этого, такой анализ позволит преподавателю скорректировать в случае необходимости и свои подходы к изложению материала. Более обоснованно, целенаправленно и дифференцированно видеть всю картину процесса обучения в целом.

— В-третьих, к огласке результатов тестирования (рейтинговой оценки учащихся), что играет стимулирующую, ориентирующую и воспитательную роль для учащегося. Анализируя свои результаты и сравнивая их с результатами оценки своих сокурсников (одноклассников) необходимо делать соответствующие выводы и корректировать свое отношение к обучению;

— В-четвертых, наблюдать процесс изучения предметов и успехов в целом для каждого учащегося в динамике и своевременно «корректировать» негативные тенденции, возникающие в процессе обучения.

— В-пятых, более предметно беседовать с родителями учащегося и ним самим, если иметь такой анализ деятельности учащегося.

— В-шестых, вполне корректно и обоснованно представлять характеристику учащегося допустим будущему работодателю, заменять избитые фразы типа «пользовался заслуженным авторитетом» и др. на вполне конкретные и что самое главное обоснованные — например «отлично справляется с аналитическими задачами», «имеет слабые знания по гуманитарным дисциплинам, более склонен к точным наукам», и т.д.

— В-седьмых, более обоснованно осуществлять мониторинг педагогического состава как по результатам знаний учащихся, так и с учетом корреляционных зависимостей успехов учащихся от общего потенциала ученика, динамики его успеваемости и др. объективных и субъективных факторов влияющих на процесс обучения в целом.

Естественно, все вышеперечисленное возможно только при наличии желания со стороны педагогического коллектива и, видимо, наличии дополнительной штатной единицы, которая бы и занималась статистической и аналитической обработкой полученного материала.

Литература:

1. Баирампас, Т. Централизованное тестирование: опыт США // Качество образования. 2013. № 5. С.9–15.
2. Бокова, Т. Н. Позитивный и негативный опыт повышения качества образования в США в XX в. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9 (94). С.149–153.
3. Григораш, О. В. Тестовые задания — один из эффективных способов оценки качества знаний студентов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2014. № 101. с. 1303–1319.
4. Козлов, С. В. Методические рекомендации использования автоматизированной дидактической системы индивидуального тестирования. // Психология, социология и педагогика. 2014. № 10 (37). С. 22–26.

How to use virtual resources for the teaching of foreign languages

Маматова Дилноза Бекпулатовна, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В данной статье речь идет о том, как использовать виртуальные ресурсы в преподавании иностранных языков студентам лицеев и колледжей, а также даны рекомендации для учителей по развитию навыков изучения английского языка.

Ключевые слова: репетитор, технология, профессиональная поддержка, управление классом.

This article deals with how to use virtual resources for the teaching of foreign languages lyceum and college students, and advised tips for teachers to develop the skills of students in English.

Key words: tutoring, technology, professional support, classroom management.

In this article, key issues related to teaching young learners are explored. While there are many issues we could discuss in this, I have chosen to focus on ones teachers face on a regular basis. Teaching ESL or EFL to young learners and lyceum and college students are an evolving field, and many efforts are being made around the world to improve the process for both teachers and students.

You will read about ways to work with student and to effectively manage their behavior in the classroom. You will also learn about working with students on a one-to-one basis as well as the dangers that students face when they work on the Internet.

Classroom management. One of the biggest challenges facing teachers of young learners is classroom management. On one hand, you want to be a kind and loving caregiver for your students. You don't want to be a taskmaster student fear. On the other hand, you want to maintain order in your classroom so that instruction can take place. Creating the balance between a caring environment and one where there is control is not an easy task for any teacher. However, it's especially difficult for new teachers. In this section, we will look at some classroom management strategies that will facilitate an environment that is conducive to learning. *Establish clear rules at the beginning of the year.* Students appreciate knowing what your expectations are. It's important to have rules that are stated in positive terms and establish what the students are expected to do clearly. There are a number of things you should do with the establishment of rules. First and foremost is to find out what your school's policies are regarding rules.

Your supervisor should be able to tell you if a set of rules exist. There may also be a list of rules in the teacher's handbook. You also need to find out whether rules have been sent to parents in their native languages. These may or may not be exactly the same rules as in the teacher's handbooks because one set of rules may have been updated without the others also being updated. Whenever possible, the rules should be consistent among different teachers. The consequences for breaking the rules should also be consistent among the faculty and staff.

Tutoring. You may be in a situation where you are giving private English-language lessons to student on a one-to-one basis. In many ways, teachers find tutoring more difficult than working with several students for a variety of reasons. First, you have to provide constant energy and attention which isn't necessary when students are together and can get some of this from each other. Second, parents may have unrealistic expectations about the amount of material that can be covered in a session. Third, students may be referred to tutoring because they are having trouble in school. They may have special needs which have not been diagnosed, or if they have been diagnosed, adequate recommendations for how to address them have not been provided.

It is important to have realistic expectations regarding what can be covered and learned in a tutoring session and in a series of tutoring sessions. From the beginning, you need to sit down with the parents and negotiate what the expectations are from your perspective as well as from theirs. For example, you may find yourself explaining to parents that you can not *make* a child, who has never spoken English, fluent in six months.

You should also match the activities to the language cognitive level and intelligences of the learner. Select activities and content based on the learner's interests. This may mean extra time planning your lessons since your learner's interests may be unique. For example, you may find yourself searching online for the English names for horseback riding equipment. Finally, observe how much the student is able to absorb during a session as well as the learner's interest level during each activity.

Technology. The expansion, or rather explosion, on the Internet has been invaluable for teachers of young learners. If you are living and working in a country where there is limited access to English-language materials, then you are probably delighted at all of the resources that you can now access via the Internet. For example, throughout this book, I have provided numerous Web sites that can help you become a better equipped teacher. If you do have Internet access, I would strongly advise you to spend a couple of hours a month searching the Web for new information on teaching young learners. While the Internet can be a useful tool to use with your learners, safe sojourning on the Internet is an issue that should be taken into account when setting up technology-based programs for young learners. Before you allow students in your classes to use the Internet, be sure that you have the skills and expertise to properly supervise them. You would not allow young learners to explore the neighborhood around your school without adequate supervision. The same amount of caution must hold true for the Internet. Without adequate supervision, students can easily become victims to Internet crime and can visit sites which are very inappropriate for them. Before allowing students to use computers in your classroom, at the very least make sure you know how to set and use the parental blocks. In addition, it is very easy for anyone, especially children, to accidentally download a computer virus. Following all of the safeguards for computing is difficult enough for an adult, let alone for a young learner. It is important to use a strong firewall and virus protection program and to perform virus scans on a regular basis.

Professional support. As was mentioned previously in this chapter, teaching English to young learners is an

evolving field. Traditionally, teachers were either trained as English-language specialists or as specialists in the education of students. Very often, these two teacher education programs did not even exist in the same higher education institution. Because of this, it has and is taking longer for the specialty of teaching ESL or EFL to young learners to evolve. I would recommend that anyone teaching young learners ESL or EFL to join a professional organizer aimed at helping teachers work with EFL and ESL learners.

Two of the most well-known professional organizations designed to support teachers working with students who are learning English as a second, foreign, or additional language are Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) and International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL). TESOL has done a great deal of work to advance the profession of teaching ESL to young learners in the United States. Their efforts for teaching EFL to young learners have not been quite as comprehensive. IATEFL, on the other hand, is focused on EFL and in recent years has been putting more and more emphasis on young learners. Both organizations have affiliates in many different parts of the world and have Web sites.

In addition, there is another professional organization aimed at helping teachers of school-age learners. The Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD), which has affiliates in many parts of the world, is aimed at helping teachers. On a daily basis, ASCD sends out: SmartBriefs via email. SmartBriefs is a summary of articles on interesting educational developments from around the world.

In this article, I presented a number of different issues that impact teachers working with young learners. I discussed classroom management because it is necessary to create an optimum environment so that learning can take place. I also talked about tutoring and the use of the Internet because these may very easily impact your work in the young-learner classroom. Finally, I suggested several professional organizations that teachers of young learners can join for extra support and information.

References:

1. Murray, B.P. 2007. The New Teachers Complete Sourcebook. New York.
2. Caroline, T.L. 2009. Practical English Language Teaching: Young Learners. New York.
3. Lewis, G. 2007. The Internet and Young Learners. Oxford.

Профессионально-ориентированный уровень обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Махаева Асель Калыковна, магистр, старший преподаватель
Карагандинский экономический университет Казпотребсоюза (Казахстан)

Обязательным компонентом профессиональной подготовки современного специалиста явля-

ется владение иностранным языком. Поэтому обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профес-

сионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер. В настоящее время международные деловые контакты, компьютерные сети, спутниковое телевидение предоставили большие возможности общения с зарубежными коллегами, и в связи с этим растет потребность в специалистах со знанием иностранного языка. Владение иностранным языком является неременным условием и для тех, кто стремится добиться успеха в карьере. Многие студенты высших учебных заведений стараются наряду с освоением основной профессии совершенствоваться и знание иностранного языка. Вузовский курс продолжает школьный, поэтому обучение иностранному языку в вузе должно обеспечить преемственность в языковой подготовке студентов. И на этом этапе важно продолжить, но на более высоком качественном уровне, формирование коммуникативных умений, предполагающих овладение языковыми средствами и навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, а также освоение социокультурных знаний и умений, т.е. обучаемый должен приобрести знания и умения, необходимые для нравственного самоопределения, творчества в социальной и профессиональной сфере.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе традиционно было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов. Сейчас необходимо думать о перемещении акцента в обучении на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы и ведение научных дискуссий, тем более что работа над ними не мешает развитию навыков, умений и знаний, так как на них базируется. Устная речь в учебном виде должна, по-видимому, пониматься как слушание или чтение, понимание и репродуктивное воспроизведение прослушанного или прочитанного в формах как устной так и письменной. Запись прослушанного и использование написанного текста как источника устного речевого акта легко осуществимы в условиях учебной аудитории. Иностраный язык становится не только инструментом формирования знаний, но, прежде всего, средством общения, в том числе и профессионального, а соответственно и показателем профессиональной компетентности.

Характеризуя курс иностранного языка в нашем учебном заведении, можно выделить следующие основные моменты:

— учебно-методические комплексы разрабатываются специально для обучения студентов конкретной специальности и фокусируется на обучении языковым средствам (грамматике, лексике, фонетике) и коммуникативным функциям, характерным для конкретной сферы использования языка, связанной с той или иной специальностью;

— основные приемы обучения иностранному языку направлены на развитие мыслительных способностей студентов; это проблемные задания, задания на развитие стратегий осмысленного чтения (понимания коммуникативного смысла иноязычного текста) с последующим ис-

пользованием информации, извлеченной из текста, для решения коммуникативной задачи и т.д.;

— обязательно учитываются профессиональные потребности и личностные интересы обучающихся (профессионально значимая тема и ситуации, используемые при обучении языку, аутентичные задания, проблемные тексты, поднимающие актуальные вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, и т.д.) способствует повышению мотивации при изучении иностранного языка [1, с.56].

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признается в настоящее время приоритетным направлением в обновлении образования. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранному языку в частности.

Иноязычное общение становится существенным компонентом профессиональной деятельности специалистов, а роль дисциплины «Иностраный язык» в неязыковых вузах значительно возрастает в их профессиональной деятельности. Анализ педагогических и научно-методических источников показал, что существует бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. В настоящее время ставится задача не только овладения навыками общения на иностранном языке, но и приобретения специальных знаний по выбранной специальности.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами, тщательного отбора содержания учебных материалов. Учебные материалы должны быть ориентированы на последние достижения в той или иной сфере деятельности, своевременно отражать научные открытия, новшества, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, давать им возможность для профессионального роста.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно быть направлено на решение следующих задач:

1. развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Успешное овладение навыками диалогической речи заключается в умении вести беседу на различные темы, обмениваться информацией профессионального характера. Монологическая речь предполагает умение выступить с докладом, сообщением, высказать свою точку зрения в дискуссии. Целью обучения аудированию является формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке, в соответствии с определенной ситуацией и сферой общения. Результатом обучения чтению становится владение всеми видами чтения публикаций различных жанров, в том числе и специальной литературы. Целями обучения письму являются умение составления аннотации, реферативного изложения прочитанного, перевод, а также написание деловых писем, оформление договоров и т.д.

2. овладение определенными языковыми знаниями (знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц). Языковые знания приобретаются на протяжении всего курса, так как каждая тема или ситуация общения соотносится с определенными языковыми и речевыми средствами.

3. формирование социокультурных знаний, которые приобщают обучающихся к культуре народа-носителя изучаемого языка, помогают адаптироваться к иноязычной среде, избежать недопонимания в общении. Но при этом главным является не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студентов.

4. овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке. Изучение языка специальности требует усвоения большого количества терминов и специальных понятий, необходимых будущему специалисту. Но за время, отведенное на изучение иностранного языка в экономическом вузе, невозможно овладеть всей терминологией, поэтому очень важным является развитие у студентов навыков работы со специальными словарями, глоссариями, справочниками по специальности [2, 211 с].

Цель профессионально-ориентированного уровня обучения иностранному языку в университете — наделить студента языковой компетенцией, позволяющей профессионально общаться во всех ситуациях, где такое общение необходимо. Содержание профессионально-ориентированного уровня определяется данной целевой установкой. В рамках этого уровня мы обучаем языку специальности. Это означает, во-первых, накопление — на базе владения общеязыковыми лексико-грамматическими компонентами — специальной терминологии; во-вторых, активное освоение тех грамматических (синтаксических) особенностей, которые характеризуют научный стиль речи.

При этом, необходимо привлечь внимание студентов к особенностям языка именно той специальности, которую они изучают. В-третьих, необходимо научить студента принципам структурирования научного высказывания, как письменного, так и устного: имеются в виду приемы комментирования, анализа, синтеза, аргументирования и дискуссии. Именно здесь особое значение приобретают упражнения на понимание заголовков (всех видов), на вычленение ключевых слов, на распознавание дефиниций, на установление роли коннекторов. Студент должен приобрести навыки работы с источниками информации — определение основной мысли текста, логической основы высказывания, извлечение разных видов информации (работа со схемами), приемы компрессии текста и, конечно, уметь активизировать эти навыки в устном высказывании. При этом вопрос о том, какие виды работы — с устной речью или письменной — должны превалировать, решается дифференцированно, в приложении к каждой отдельной специальности.

Изучение иностранного языка должно быть не самоцелью, а средством достижения цели повышения уровня образованности, эрудиции в рамках своей узкой специальности. Учет специфики профилирующих специальностей должен проводиться по следующим направлениям: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение словаря-минимума по соответствующей специальности, создание преподавателями пособий для активизации грамматического и лексического материала обучающихся. На занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах предлагается использовать страноведческий комментарий.

Страноведческий материал это одна из форм реализации межпредметных связей. Краткие комментарии страноведческого или лингвострановедческого характера четко обнаруживают связь практики обучения иностранному языку с содержанием программ других дисциплин и оказывают положительное воздействие на приобретение студентами неязыковых вузов более глубоких профессиональных знаний.

Основой курса иностранного языка на профессионально-ориентированном уровне становятся аутентичные тексты, сформированные по тематическому принципу. Их сопровождает система упражнений, направленная на развитие необходимых для этого уровня навыков и умений. Упражнения лексико-грамматического характера (на словообразование, заимствования, характерные для языка специальности синтаксические и грамматические конструкции, нахождение синонимов, антонимов, терминологических эквивалентов и т.д.) направлены на накопления специальной лексики. Упражнения на уровне текста (вычленение основной мысли ключевых слов, коннекторов, различные виды чтения и т.д.) подводят студента к формированию содержательного высказывания в устной или письменной речи (от подготовленного высказывания к неподготовленному). Упражнения по структурированию информации формируют навыки самостоятельной научной работы с источниками информации на основе определенных правил и критериев. Через них же студент приобретает навыки комментирования, аргументирования, ведения дискуссии и т.д. Таким образом, после изучения курса студент будет компетентен в знании иностранного языка в объеме, необходимом для получения профессиональной информации из зарубежных источников и элементарного общения на общем и профессиональном уровне. Он сможет проявить компетентность в знании общей, деловой и профессиональной лексики иностранного языка в объеме, необходимом для общения, чтения и перевода (со словарем) иноязычных текстов профессиональной направленности, в знании основных грамматических структур литературного и разговорного языка.

Студент научится использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности; свободно и адекватно выражать свои мысли при беседе и понимать речь собеседника на иностранном языке. Он сможет вести на нём письменное общение, ин-

терпретировать и самостоятельно анализировать исторические научные тексты. Студент приобретет навыки выражения своих мыслей и мнения в межличностном, де-

ловом и профессиональном общении, речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование) на иностранном языке.

Литература:

1. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2001. — 127 с.
2. Алексеева Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению студентов факультета международных отношений: Дис. к.п.н. — СПб., 2002. 313 с.
3. Иностранный язык как фактор становления профессиональных качеств современных специалистов // Сборник тезисов научно-практической конференции — Ростов н/Д, 2000. — с. 52–53.
4. Беляева, А. П. Тенденции развития профессионального образования // Педагогика. 2003. — № 6. — с. 21–27.

Занятие «Раскраски графов» факультативного курса «Элементы теории графов и ее приложения»

Моторина Екатерина Алексеевна, магистрант
Астраханский государственный университет

Статья представляет собой конспект занятия (2–4 часа) по теме «Раскраски графов» факультативного курса «Элементы теории графов и ее приложения».

Успех изучения математики во многом зависит от интереса школьников к этой науке. Поэтому стимулирование интереса к ее изучению является первостепенной задачей, на решение которой направлены усилия многих ученых и педагогов. В качестве одного из методов формирования интереса школьников к математике и ее приложениям можно назвать создание и проведение внеурочных занятий [1]. Как следует из работ Л. Ю. Березиной [2, 3], знакомство школьников с основами теории графов позволяет сформировать у обучающихся навыки логического мышления, умение структурировать информацию при решении проблемных ситуаций. Это и естественно, ведь теория графов является одним из самых наглядных инструментов математики, использующих естественные принципы человеческого мышления и наглядной интерпретации информации.

Одной из наиболее интересных задач теории графов, с которой необходимо знакомить школьников, является задача о раскрасках вершин графа. На практике к этой задаче сводятся такие проблемы как составление расписаний занятий в учебном заведении, распределение оборудования на предприятии, выбор расцветки проводов при монтаже электрооборудования автомобиля и многие другие. Классической задачей о раскраске графа, с помощью которой хорошо демонстрируется суть проблемы, является задача о раскраске политической карты мира. Имеется карта мира, с нанесенными границами между государствами (фрагмент такой карты представлен на рис. 1, для удобства цвета обозначены буквами: Ж — желтый, С — сиреневый, З — зеленый). Каждое государство необходимо раскрасить в определенный цвет так, чтобы граничащие с ним государства были окрашены в различные цвета — для того, чтобы они были хорошо заметны на карте. Количество используемых красок для раскраски всей карты должно быть минимальным. Очевидно, что при такой постановке проблемы государства, не граничащие между собой, могут быть окрашены в один и тот же цвет (рис. 1, б).

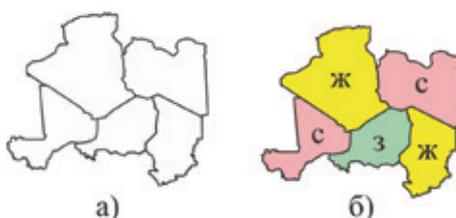


Рис. 1. Фрагмент политической карты мира (а — не раскрашенный, б — раскрашенный)

Представим карту посредством графа (рис. 2). Таким образом, раскраской вершин неориентированного графа G называется такое задание цветом вершинам, что если (v_1, v_2) — ребро, то вершины v_1 и v_2 имеют различные цвета (рис. 2, б). Такую раскраску называют правильной.

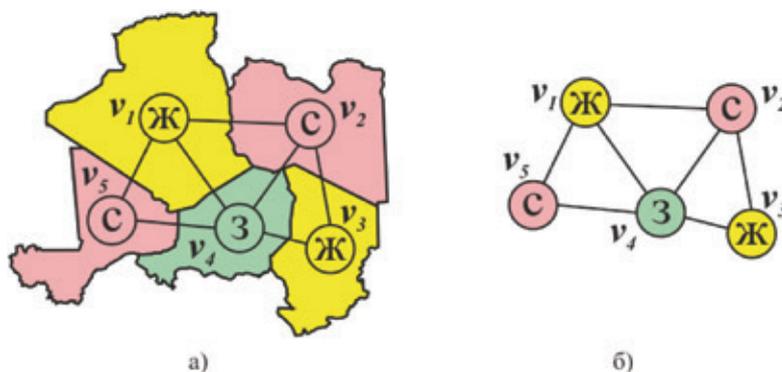


Рис. 2. Представление карты (а) графом (б)

Минимальное число цветов, требующихся для раскраски графа, называют хроматическим числом. Обычно его обозначают $\chi(G)$.

Возникает вопрос, а сколько существует способов раскраски графа при определенном наборе красок? На этот вопрос дает ответ хроматический полином графа. Русский синоним слову полином — многочлен. Если в это математическое выражение подставить число красок, то можно легко вычислить количество способов раскраски. Но сложность состоит в составлении хроматического полинома. Довольно легко хроматический полином определяется для пустых и полных графов. Напомним, что пустым графом (его обозначают O_n) называется граф, не имеющий ни одного ребра — в нем есть только вершины (рис. 3, а). Полный же граф (его обозначают K_n) наоборот, имеет связи между всеми вершинами — они соединены ребрами друг с другом (рис. 3, б)

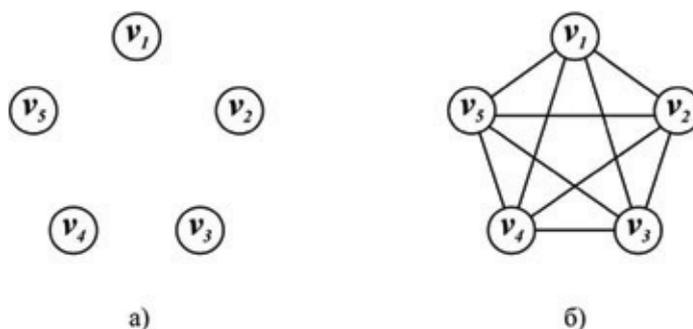


Рис. 3. Пустой (а) граф O_5 и полный (б) граф K_5

Вершины пустого графа раскрашиваются независимо — ведь они не связаны между собой ребрами. Они могут быть окрашены в различные цвета или в один и тот же цвет, неважно. Поэтому хроматический полином пустого графа является числом всевозможных комбинаций от числа цветов и определяется как (1):

$$P(O_n, x) = x^n \tag{1}$$

где x — число цветов, а n — число вершин графа.

Сложнее с полными графами — все их вершины могут быть раскрашены только в различные цвета, но и здесь число различных комбинаций довольно велико. Эта формула и все дальнейшие утверждения здесь будут приведены без выводов и доказательств — они довольно сложны и заинтересованный читатель может ознакомиться с ними самостоятельно в специальной литературе. Итак, хроматический полином полного графа определяется как (2):

$$P(K_n, x) = x(x - 1)(x - 2) \dots (x - (n - 1)) \tag{2}$$

Такое выражение иногда называют факториальной степенью числа.

Возникает вопрос, а как же быть с графами, которые не являются полными или пустыми? Есть ли какие-нибудь методы получения их хроматических полиномов? На этот вопрос следует ответить утвердительно — такие методы есть. Одним из таких методов, который базируется на знании хроматических полиномов для пустых и полных графов является метод хроматической редукции. В данном случае слово редукция означает приведение сложного к простому, или разложение сложного на простые части. Как нетрудно догадаться для получения хроматического полинома графа, нам необходимо будет свести его к сумме (или разности) полиномов пустых или полных графов.

Для применения метода хроматической редукции необходимо ознакомиться с двумя утверждениями, доказательство которых мы приводить не будем.

Утверждение, являющееся основой для хроматической редукции по полным графам, звучит так: хроматический полином графа может быть представлен суммой хроматических полиномов двух графов и имеет вид (3):

$$P(G, x) = P(G_1, x) + P(G_2, x) \tag{3}$$

где G_1 — граф, полученный из графа G добавлением нового ребра (v_1, v_2) , а граф G_2 получается из графа G отождествлением вершин v_1 и v_2 .

А утверждение, являющееся базой для хроматической редукции по пустым графам, гласит, что хроматический полином графа может быть представлен разностью хроматических полиномов двух графов и имеет вид (4):

$$P(G, x) = P(G_1, x) - P(G_2, x) \tag{4}$$

где G_1 — граф, полученный из графа G удалением ребра (v_1, v_2) , а граф G_2 получается из графа G отождествлением вершин v_1 и v_2 .

Необходимо напомнить, как выполняются операции добавления ребра в граф, удаления ребра из графа и отождествления вершин. Эти операции хорошо иллюстрируются рис. 4. Пожалуй, только операция отождествления вершин нуждается в комментариях — когда две вершины отождествляются, они считаются одной вершиной и если отождествляемые вершины были связаны с третьей вершиной ребрами, то эти ребра тоже отождествляются между собой.

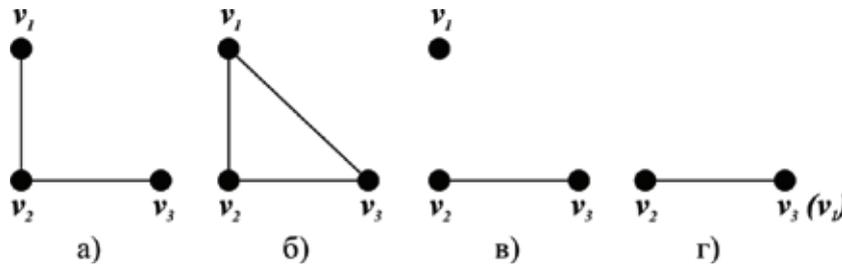


Рис. 4. Исходный граф (а), добавление (б) в него ребра (v_1, v_3) , удаление (г) из него ребра (v_1, v_2) , отождествление вершин v_1 и v_2 (г)

Докажем первое утверждение (о редукции по полным графам). Число правильных раскрасок графа G в x цветов, при которых при которых цвета вершин v_1 и v_2 различны, не изменится, если к G присоединить ребро (v_1, v_2) , поэтому оно равно $P(G_1, x)$. Аналогично, число правильных раскрасок графа G в x цветов, при которых цвета вершин v_1 и v_2 совпадают, равно $P(G_2, x)$. Сложив эти два числа, получим число правильных раскрасок графа G в x цветов.

Пользуясь представленными выше утверждениями, попытаемся вывести хроматический полином $P(G, x)$ графа G , представленного на рис. 5. Мы будем пользоваться хроматической редукцией по полным графам, то есть будем сводить хроматический полином представленного графа к хроматическим полиномам полных графов.

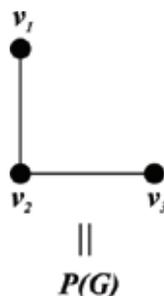


Рис. 5. Граф с тремя вершинами

Эта задача может быть решена на один шаг. Покажем редукцию по полным графам с помощью рис. 6. Для этого представим исходный граф в виде двух графов — для первого в исходном графе необходимо добавить недостающее ребро (v_1, v_3) , а во втором отождествим вершины v_1 и v_3 .

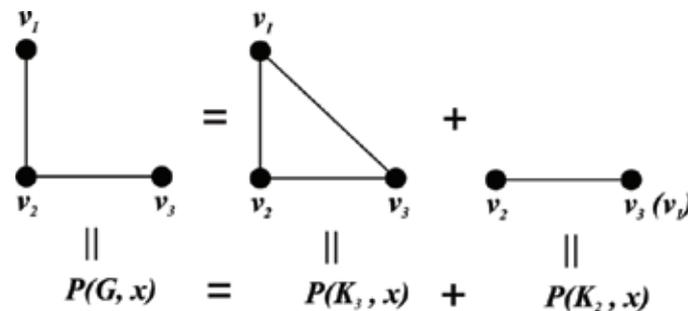


Рис. 6. Редукция графа с тремя вершинами

Оба полученных графа являются полными: первый — граф K_3 , второй — граф K_2 и редукцию можно прекратить. То есть хроматический полином нашего исходного графа (рис.7) раскладывается на сумму двух хроматических полиномов (5):

$$P(G, x) = P(K_3, x) + P(K_2, x) \tag{5}$$

Хроматические полиномы полных графов равны (6)

$$P(K_3, x) = x(x - 1)(x - 2)$$

$$P(K_2, x) = x(x - 1) \tag{6}$$

Сложив полиномы и приведя подобные, получим (7):

$$P(G, x) = x(x - 1)(x - 2) + x(x - 1) = x(x^2 - 2x - x + 2) + x^2 - x = x^3 - 2x^2 - x^2 + 2x + x^2 - x = x^3 - 2x^2 + x \tag{7}$$

С помощью хроматического полинома можно найти хроматическое число. Для этого нужно в полином последовательно подставлять числа $x=1, 2, 3, \dots$ и первое число, при котором полином будет отличаться от нуля и будет хроматическим числом. Для нашего примера хроматическое число равно 2. Это и есть количество способов раскраски данного графа. Оба способа раскраски для двух красок, черной и белой, представлены на рис. 7.

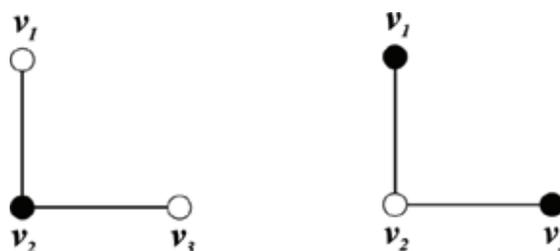


Рис. 7. Варианты раскраски для графа с тремя вершинами при использовании двух цветов (черного и белого)

Выше были рассмотрены хроматический полином и хроматическое число. Но эти объекты лишь характеризуют раскраски графа и устанавливают минимальное число красок и количество способов раскраски. Но на вопрос как именно следует раскрашивать граф, ответ дан не был. Дело в том, что задача раскраски является довольно сложной и может решаться различными способами. Рассмотрим наиболее простой из них.

Чтобы понять суть этого метода, надо обратить внимание на две вещи: во-первых, нам необходимо выбрать какую-то вершину, чтобы начать с нее раскраску, а во-вторых, все вершины, связанные с выбранной ребрами должны быть окрашены в цвета, отличные от цвета выбранной. Поэтому логично использовать один цвет для всех, не связанных с выбранной, вершин. А для того, чтобы сузить поиск вершин, которые можно окрасить в один цвет, следует выбрать вершину максимально связанную с другими, то есть имеющую наибольшую степень — ведь для всех связанных с ней вершин ее цвет заведомо использоваться не может.

Поэтому вершины вначале располагаются в порядке убывания их степеней (точнее, невозрастания). Первая вершина, имеющая наибольшую степень, окрашивается в цвет 1 (если несколько вершин имеют одинаковые степени можно выбрать любую из них); после этого список вершин просматривается сверху вниз (по убыванию степеней) и в цвет 1 окрашивается любая вершина, которая не смежна с другой, уже окрашенной в этот цвет. Затем возвращаемся к первой в списке неокрашенной вершине, окрашиваем ее в цвет 2 и снова просматриваем список вершин сверху вниз, окрашивая в цвет 2 любую неокрашенную вершину, которая не соединена ребром с другой, уже окрашенной в цвет 2 вершиной. Аналогично действуем с цветами 3, 4 и т.д., пока не будут окрашены все вершины. Число использованных цветов будет приближенным значением хроматического числа графа.

Покажем работу этого алгоритма на примере. Пусть дан граф, вершины которого надо раскрасить (рис. 8, а). Построим список вершин по убыванию степеней: степень 3 ($deg=3$) имеют вершины v_1 и v_4 ; степень 2 ($deg=2$) имеют вершины v_2, v_3 и v_5 .

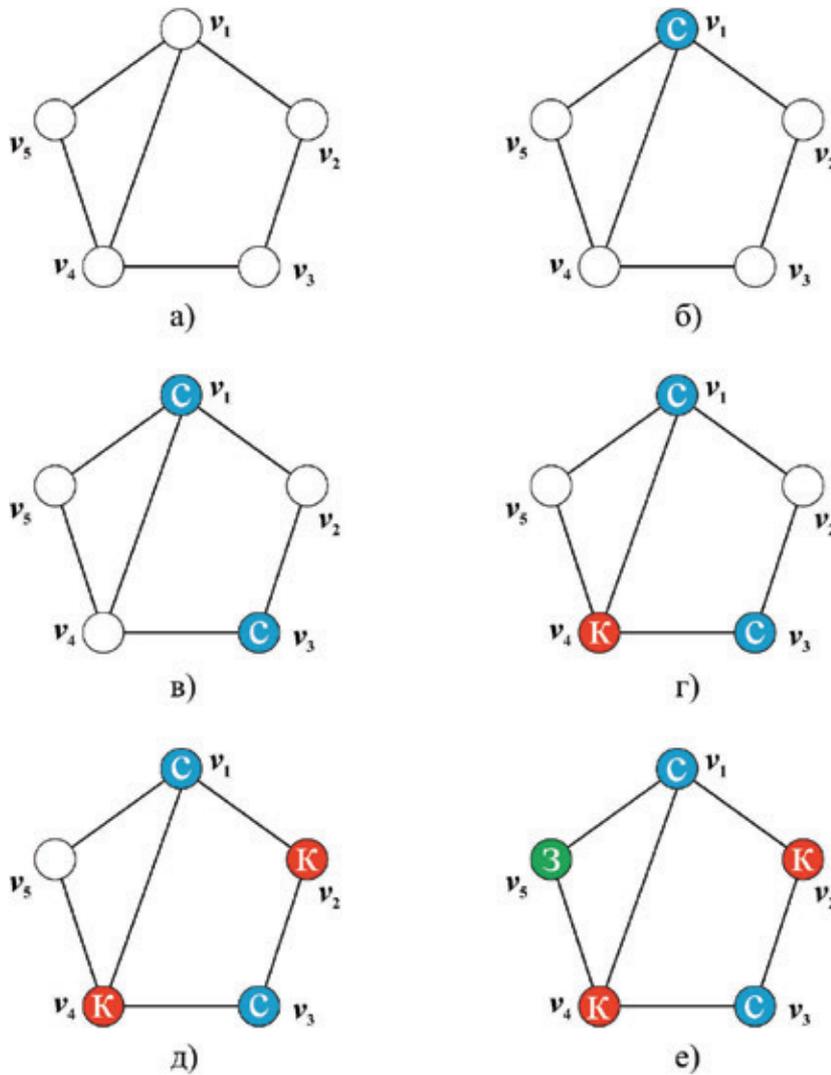


Рис. 8. Процесс раскраски графа

Выберем вершину с наибольшей степенью, например, v_1 и окрасим ее (рис. 8, б). Мы выбрали в качестве первого цвета синий (С). Вершины, смежные с вершиной v_1 , а это вершины v_2, v_4 и v_5 не могут быть окрашены в синий цвет. Ищем вершины, которые можно окрасить в синий цвет. Это единственная вершина v_3 . Окрашиваем ее в синий цвет (рис. 8, в). Синий цвет исчерпан, в него нельзя больше окрасить ни одну вершину. Выбираем из списка нераскрашенных вершин вторую вершину с максимальной степенью — это вершина v_4 и окрашиваем ее во второй цвет (рис. 8 г). Пусть это будет красный (К) цвет. Из оставшихся не раскрашенными вершин, вершина v_5 не может быть раскрашена в красный цвет. Ищем вершины, которые можно окрасить в красный. Это единственная вершина v_2 . Раскрасим ее в красный. Красный цвет исчерпан. Выбираем единственную не раскрашенную вершину v_5 и раскрашиваем ее в третий цвет — зеленый (З). На этом раскраска графа завершена. Количество используемых красок 3.

В качестве практической и самостоятельной работы следует рекомендовать решение задач, изложенных в пособиях О. И. Мельникова [4, с.20–23, задачи 93–101], [5, с.139–152, задачи 176–188]. Там же можно найти подробно изложенное решение задач. При решении задач могут использоваться и специализированные математические пакеты, например, такие как Maple или Scilab [6].

Литература:

1. Моторина, Е. А. Изучение элементов теории графов на факультативных занятиях в старших классах общеобразовательной школе // Актуальные проблемы современного образования. Синергетические подходы в образовании: Сборник научных трудов V Международной научно-практической конференции. — Астрахань: Изд-во ГАОУ АО ДПО «АИПКП», 2015. — 164 с.
2. Березина, Л. Ю. Графы и их применение: Пособие для учителей с ил. — М.: Просвещение, 1979. — 143 с.
3. Березина, Л. Ю. Использование графов в совершенствовании среднего математического образования // Диссертация на соискание уч. степени канд. пед. наук. — Москва, 1975.
4. Мельников, О. И. Занимательные задачи по теории графов. — Минск: ТетраСистемс, 2001. — 144 с.
5. Мельников, О. И. Теория графов в занимательных задачах. Изд. 3, испр. и доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 232 с.
6. Моторина, Е. А. Графы в Scilab [Текст] / Е. А. Моторина // Педагогическое мастерство: материалы V международного науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — М.: Буки-Веди, 2014.

Просвещение родителей о деятельности деструктивных религиозных организаций

Мухина Татьяна Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Изложенный в статье материал является методической основой для психолого-педагогического просвещения родителей по проблеме религиозного сектантства. Раскрыты характерные отличия деструктивных сект от традиционных конфессий, приемы вовлечения молодежи в религиозные секты, личностные изменения адептов. Определены возможности педагогической профилактики вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации.

Ключевые слова: отличительные особенности деструктивных религиозных организаций, приемы и последствия вовлечения в секту, педагогическая профилактика вовлечения молодежи в деструктивные религиозные организации.

Отличительной особенностью духовных процессов в России последних десятилетий является распространение деструктивных религиозных организаций. Особую тревогу вызывает тот факт, что лидеры религиозных сект ориентированы на вовлечение детей и молодежи, которые в силу возрастных особенностей не способны противостоять механизмам социального контроля и психологического воздействия на личность.

Молодежь является основным резервом социального развития общества, поэтому усвоение сектантской идеологии чревато утратой гуманистических идеалов, интегрирующих социальных ценностей, национальной культуры, самобытности, идентичности, ментальности.

Современные религиозные секты, являясь формой поиска путей социального утверждения молодежи и формой ухода от проблем, затрудняющих социальную адаптацию индивида, приводят к отчуждению от семьи, образовательных учреждений, общества. Ценности и нормы поведения, которые молодые люди усваивают в подобных

организациях, негативно влияют на формирование и становление личности.

Деструктивная религиозная организация — группа и организация деструктивной направленности, использующая техники манипулирования сознанием для вербовки и удержания своих членов, осуществляющая тотальный контроль мыслей, чувств, поведения, сознания и окружения и формирующая культовую зависимость у своих последователей с целью удовлетворения интересов лидера и самодовлеющей группы. В России действует около десятка всемирно известных сект, к которым в разных западных странах и США уже предъявлялись судебные иски. К их числу относятся секта «Свидетели Иеговы», «Дианетика», секта преподобного Муна, церковь «Часовня у Голгофы», секта «Аум Синрикё», а также секта Виссарияна, «Белое братство» и др.

О деструктивной направленности религиозной секты мы можем судить по нескольким параметрам. В отличии от традиционных конфессий для сект характерно:

- отсутствие стабильного вероучения, института священства, примитивность мировоззренческих доктрин,
- нетерпимое отношение к другим религиям, тенденция к изоляционизму, обособленности и конспиративности,
- обожествление лидеров, претензия на исключительность,
- наличие абсурдных или опасных требований,
- апокалипсические запугивания,
- пропаганда мировой войны,
- применение психического и физического насилия, информационная блокада, подавление личности адепта,
- требование разрыва социальных связей с ближайшим окружением, прежде всего родственниками, друзьями и близкими, не разделяющими учение секты,
- отвержение рационального, критического мышления у адептов религиозной организации,
- культивирование зависимости у последователей секты и создание препятствий для свободного выхода из числа адептов,
- искаженная интерпретация идей гуманизма.

Характерной особенностью большинства деструктивных религиозных сект является использование детально разработанной системы психологического давления на тех, кто попадает в орбиту их миссионерской деятельности. В сектах используют давление (навязчивость, отчуждение от окружающей действительности, лишение сна, нехватка питания, комплекс вины), обман (анализ писем родителей и родственников адептов, а также заявления экс-адептов различных сект, направленных в Комитет защиты семьи и личности Санкт-Петербурга и аналогичные организации Москвы, Киева и Екатеринбурга, позволяет сделать вывод, что в большинстве случаев люди оказываются вовлечёнными в секты обманном путём, без осознанного согласия) и контроль.

Е. Н. Волков выделяет три механизма контроля над личностью в секте. Во-первых, контроль сознания — манипуляция с использованием техники модификации поведения без информированного согласия того человека, к которому эту технику применяют. Во-вторых, контроль окружения — регуляция норм общения членов культов с другими культистами, внекультовой средой, критиками и оппонентами культов. В-третьих, культовая зависимость, которая состоит в том, что все социальные связи человека разрываются, либо уходят на второй план. Культ становится единственной реальностью человека, практически все его время посвящено культовой практике или распространению идей организации [1, с. 88].

С целью вовлечения детей и молодежи в деструктивные организации используются следующие приемы:

- 1) внушение через наставление;
- 2) побуждение к религиозной деятельности путем задиравания или использования детского честолюбия;
- 3) принуждение и наказание (запугивание, физические истязания, изоляция от сверстников и др.);

4) ежедневное чтение Библии и/или другой религиозной литературы;

5) сочетание методов внушения и упражнений путем занятий в хоровых, драматических, музыкальных или спортивных кружках;

6) развитие потребности общения только с единоверцами;

7) ограждение от «мирской» жизни (ни театра, ни кино, ни художественной литературы, нельзя работать и учиться в определенные дни и т.д.).

Характерными признаками того, что молодой человек становится жертвой проповедников, являются:

- ребенок ведет себя как зомби;
- проявления немотивированной раздражительности, агрессивности или, наоборот, чрезмерной апатии и заторможенности;
- безразличие к семье, школе, прежним друзьям;
- ребенок не ест, не спит, быстро худеет,
- потеря интереса к учению, ко всему, чем увлекался ранее;
- появление новых друзей, о которых он ничего не говорит педагогам и родителям;
- он на несколько дней пропадает из дома, а затем не может членораздельно объяснить, где он был;
- появление в речи религиозных терминов, слов из проповедей.

Главная цель обработки сознания нового последователя секты — добиться единства религиозного сознания и религиозного поведения. Признаком такого единства является выполнение предписаний секты, то есть полное подчинение ей.

Пребывание молодого человека в секте имеет негативные последствия, так как это делает из него односторонне развитую личность, травмирует его психику, порождает раздвоение сознания.

Анализ последствий пребывания детей и молодежи в деструктивных религиозных организациях позволяет выделить соматические, психосоматические, психические и социальные расстройства.

Соматические негативные последствия могут проявляться в виде ухудшения физического состояния, повышенной восприимчивости к болезням и общей утомляемости; заболеваний, передаваемых половым путем (в сектах, где нормами являются беспорядочность в половых связях и/или проституция); преждевременная смерть из-за отсутствия или неадекватного медицинского лечения.

Психосоматические проблемы выражаются в расстройствах сна, ночных кошмарах (связаны, прежде всего, с недосыпанием); пищеварительных расстройствах из-за неполноценного питания, голодания, несоблюдения санитарно-гигиенических требований при приготовлении пищи; психосоматических симптомах (головные боли, боли в спине, астма, кожные раздражения).

Психическими негативными последствиями пребывания личности в секте являются нарушение личностной

идентичности; необоснованные приступы паники и тревожности; глубокая депрессия; задержка психического развитие; чувство вины; страх; потеря доверия; потеря свободы волеизъявления и контроля над своей жизнью; развитие зависимости; потеря автономии, ослабление способности самостоятельно принимать решения и выносить критические суждения; потеря спонтанности, непосредственности, непринужденности и чувства юмора; неспособность образовывать близкие дружественные отношения и знакомства вне культа; задержка достижения зрелости; отчуждение, враждебность, паранойя и апатия в отношении внекультового общества; галлюцинации, искаженные восприятия реальности, нервные срывы, психопатические эпизоды, мания величия, суицидальное поведение.

К числу социальных проблем относятся разрыв взаимоотношений с семьей, друзьями; финансовая зависимость от секты; преследования и угрозы со стороны лидеров секты при попытке покинуть сектантскую общину.

Последователям религиозных сект присущи такие признаки девиантного поведения как отсутствие положительных идеалов и устремлений; низкая общая культура поведения; неуважительное отношение к окружающим; агрессивность, злость, вспыльчивость; несформированность дисциплинарной ответственности; приобщение к психоактивным веществам.

Значительный ущерб наносится и семьям адептов. Это негативное влияние можно рассматривать как эмоциональный, финансовый, физический и социальный ущерб.

Эмоциональный ущерб проявляется в том, что родители, братья и сестры, супруги адептов часто переживают огромный эмоциональный дискомфорт из-за перемен, вызванных сектой в их близких. Деструктивные религиозные секты ограничивают или запрещают контакты адептов с их родственниками, если последние не разделяют учения секты. Разлука или развод, споры из-за опеки над детьми и серьезные нарушения детско-родительских и супружеских отношений — это последствия приобщения одного из членов семьи к секте.

Финансовый ущерб проявляется в том, что лидеры религиозных сект могут заставить силой или обманом своих адептов пожертвовать значительную часть сбережений, имущество, недвижимость секте.

Физический ущерб заключается в том, что некоторые религиозные секты угрожают адептам и членам их семей, если они оказывают сопротивление или предпринимают попытку покинуть секту.

Социальный ущерб может быть обусловлен тем, что, проповедуя абсолютную праведность и истинность своего дела, деструктивные религиозные секты порождают враждебность и неуважение к социальным институтам, законам, собственности, культурным нормам и ценностям, которые являются общепризнанными и одобряемыми в данном обществе. Исходя из этого, адепты часто чувствуют, что имеют право участвовать в асоциальной и противоправной деятельности, варьирующейся от про-

вокационного подстрекательства до действительного причинения вреда тем, кого секта провозгласила «врагами».

Вышеперечисленные негативные последствия определяют необходимость реализации педагогической профилактики вовлечения детей и молодежи в деструктивные религиозные организации — комплекса социальных, образовательных и психологических мероприятий, направленных на выявление и устранение причин и факторов вовлечения детей и молодежи в религиозные секты, предупреждение развития и нейтрализация негативных личностных, педагогических и социальных последствий вовлечения в религиозные секты.

Педагогическая профилактика вовлечения детей и молодежи в деструктивные религиозные секты как часть общей системы воспитания направлена на формирование гуманистических ценностных ориентаций, позитивной самооценки и культуры поведения, способствующего повышению автономности личности и обеспечению психологической защиты в ситуациях риска, на развитие навыков противостояния групповому давлению, конструктивному решению конфликтных ситуаций и навыков здорового образа жизни у молодых людей. Главным звеном этой работы является создание педагогических и социально-педагогических условий для содействия интеграции молодых граждан в общество и облегчения процесса социализации.

Результатом воздействия профилактических мероприятий должны быть такие личностные изменения, как повышение критичности мышления, развитие адекватной самооценки и антисектантской установки, усиление самоуважения, определение ценностных ориентиров.

Неотъемлемым условием успешности предупреждения вовлечения молодежи в деструктивные религиозные секты является повышение психолого-педагогической компетентности и общей культуры родителей с целью их вовлечения в антисектантское воспитание. Общая просветительская работа с родителями направлена на осознание ими необходимости профилактической работы по предупреждению вовлечения молодежи в религиозные секты. Просветительские мероприятия должны освещать сущность религиозного сектантства, пагубное влияние религиозных сект на развитие молодежи, акцентировать внимание на социальных и психофизиологических последствиях вовлечения молодежи в подобные организации; помочь приобрести навыки эффективного поведения в семье, осознать собственные семейные и социальные ресурсы для преодоления внутрисемейных проблем.

Наиболее успешно в практической деятельности применяются следующие формы работы: родительские объединения по проблемам семейного воспитания, лектории, круглые столы, практикумы, беседы, посещения на дому и патронаж семей учащихся, анкетирование, консультации, школьные, классные и внеклассные мероприятия, поездки, походы, родительские комитеты, собрания, социальные и психологические тренинги, деловые и ролевые игры, совместные творческие дела, памятки и др.

Применение перечисленных форм работы с родителями позволяет,

— во-первых, углубить их знания о религиозном сектантстве: о сектах; о факторах риска ухода ребенка в религиозную секту; о поведенческих признаках, появляющихся при вовлечении в секту; о негативных последствиях пребывания в сектантской среде; о возможностях семейного воспитания в предупреждении вовлечения подростков и молодежи в секты;

— во-вторых, повысить родительскую компетентность: самостоятельный выбор воспитательных приемов; сознательное принятие решений в вопросах воспитания и профилактики; формирование способности родителей адекватно реагировать на негативные поведенческие реакции ребенка; приобретение опыта общения на равных и установления дружеских партнерских взаимоотношений со своими детьми; выработка стратегии поведения родителей в проблемных ситуациях; формирование образа семейного воспитания, способствующего успешной социализации ребенка.

Кафедра социальной педагогики и психологии Гуманитарного института Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых в течение нескольких лет активно сотрудничает с общеобразовательными, соци-

альными и исправительными учреждениями города и реализует программу «Социально-педагогическая профилактика вовлечения молодежи в религиозные секты», разработанную доцентом кафедры Т.К. Мухиной. Проведение родительских собраний, тренингов и других просветительских мероприятий позволяет повысить психолого-педагогическую компетентность и осведомленность родителей по проблеме антисектантского воспитания.

Таким образом, особая опасность деструктивных религиозных сект для детей и молодежи состоит в том, что в своей практике секты применяют специальные психологические или психотерапевтические методы воздействия и манипуляции сознанием (контроля сознания), которые приводят личность к отчуждению от социума, заставляют поступаться общественными моральными и этическими устоями, совершать противоправные поступки или приносить психологический, моральный и финансовый вред личности и ближайшему окружению.

Вовлечение молодежи в деструктивные религиозные секты приводит к физической, моральной и нравственной деградации личности, развитию отрицательных привычек, потере связи с родными, социальными институтами и обществом в целом.

Литература:

1. Волков, И. П. Цель одна — дорог много: проектирование процессов обучения: из опыта работы / И. П. Волков. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
2. Мухина, Т. К. Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в секты / Т. К. Мухина. — LAP: LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 145 с. ISBN: 978-3-659-52325-0
3. Мухина, Т. К. Социально-педагогическая профилактика вовлечения молодежи в религиозные секты. Программа спецкурса / Т. К. Мухина. — Владимир, 2006. — 22 с.

Использование изобразительного материала для развития художественно-эстетического потенциала дошкольников

Найденова Анна Сергеевна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 40 «Веселинка» (г. Губкин, Белгородская обл.)

Художественно-эстетическое воспитание является неотъемлемой частью в формировании всесторонне развитой и гармоничной личности. Еще в дошкольном возрасте начинаясь, оно в дальнейшем помогает развиваться творчески, замечать прекрасное не только в окружающих предметах и явлениях, но и каждодневных мелочах, уметь посредством собственной изобразительной деятельности передавать сущность воспринятого, выражать свои чувства от общения с искусством. В связи с этим значение изобразительного искусства понимается в настоящее время как немаловажный аспект эстетического потенциала дошкольника.

Занятия, которые мы проводим, направлены на развитие мелкой моторики, координацию движений и ор-

ганов чувств, расширение игрового и познавательного опыта детей дошкольного возраста.

Фантазируя, наши воспитанники из реального мира попадают в необыкновенный мир чудес и домыслов. Увидеть его могут лишь они. Только в мире фантазий ребенка неживые объекты вдруг становятся главными героями, животные наделяются волшебной силой, да и вообще, обыкновенный белый одуванчик вдруг становится целой планетой загадочных существ.

И всем нам известно, какое значение придает каждый малыш своим «сокровищам»: камешкам, кусочкам поролона, пуговицам, гвоздикам и др. На взгляд взрослого, это ненужные вещи и предметы, а для ребенка это

нечто более ценное и значимое, чем настоящие дорогие игрушки. Именно то, что ближе и понятней маленькому человеку, должно помочь ему в изобразительной деятельности. Ведь все, что попадает в руки ребенка, вызывает у него стремление посмотреть, ощупать, изучить. Каждая новая вещь — открытие для ребенка. Любой предмет, даже совершенно неприметный в обычной жизни, в руках у него оживает, преобразуется и несет смысловую нагрузку. Например, веточка кустарника, окрашенная белой краской, в одном случае может стать волшебным деревом, в другом — морским кораллом.

Детская работа не должна быть только живописной или графической. Она может и должна включать в себя и другие изобразительные материалы.

Современное искусство рисования располагает многообразием материалов и техник. Конечно, не все из них можно использовать в детском саду. Сегодняшняя действительность предлагает множество способов и возможностей выразить себя. Огромное количество видов краски, карандашей, фломастеров, не говоря уже о видах кистей дают широчайшее поле для реализации многих задумок.

Однако некоторое расширение знаний о художественных материалах все же необходимо.

Материалы могут подразделяться на неоформленные и полуоформленные.

Неоформленные: бумага, ткань, нитки, проволока, фольга, веревка.

Полуоформленные подразделяются на искусственные и природные. Искусственные: коробки, пробки, детали каких-либо машин или приборов, пуговицы, бусы и т.д. По-своему видоизменяя их, дети создают композиции. Свойства и формы таких материалов близки к игрушкам — конструкторам. Природные: опавшие веточки, плоды, листья, цветы и др. Красота естественных красок и форм способствует развитию эстетического восприятия. У ребенка развивается способность находить творческое применение всем этим предметам. Занимаясь, дошколенок одновременно развивает моторику кистей рук, художественное видение, обогащает свои знания и умения.

Педагог должен как можно лучше знать особенности различных материалов, чтобы правильно подбирать и рационально использовать их, а также знакомит детей с доступными способами работы с каждым материалом в отдельности.

Чтобы применить эти материалы, существуют разнообразные техники. Это оттиск пробкой, смятой бумагой, поролоном, пенопластом, скатывание бумаги, монотипия предметная, граттаж, кляксография, ниткография, набрызг и др.

Как показала практика, занятия, на которых используется нестандартная техника, нестандартный изобразительный материал, проходят намного интересней и увлекательней.

На занятии по аппликации «Веточка рябины» использовали технику скатывания бумаги. Использовали

цветную двустороннюю бумагу для ягод. Ребенок мнет в руках бумагу, пока она не станет мягкой. Затем скатывает из нее шарик. После этого бумажный комочек опускают в клей и приклеивают на основу. Во время этого занятия дети познакомились со свойствами бумаги, развивали мелкую моторику, фантазию (дорисовывали мелкие элементы, добавляли детали, придумывали, для чего еще пригодились бы шарики из бумаги), мышление (как сжать бумагу, где расположить деталь).

Мы видим, что на этом занятии налицо художественно-эстетического потенциала. Ведь скатывание бумаги — не только осязаемый результат увлекательного занятия с замечательным материалом, но и развитие нестандартного мышления и воображения. А творческое воображение — ценнейшее приобретение детства, остающееся с человеком навсегда. Работа с бумагой развивает глазомер (отрывание одинаковых квадратов), аккуратность и, что очень важно, точную согласованность в работе глаза и руки. Бумага на какое-то время теряет свою сущность и становится тем, что удастся увидеть: облаком, птицей, грибом (обрывание), ежиком, елкой, кроной дерева, котенком (оттиск смятой бумагой).

Перед тем, как заняться ниткографией, мы предложили детям для рассмотрения различные нити. Спрашиваем: «Для чего они нужны?» Дети рассматривают, пробуют на ощупь, на прочность. Но мы сообщаем, что есть совершенно особые нити, которые невозможно нарисовать ни пером, ни кистью, ни фломастером. Это волшебные линии ниткографии, с помощью которых можно много изображать.

Это занятие проводится с небольшим количеством детей. Понадобятся несколько листов бумаги, крученая хлопковая нить (30–40 см), тушь, налитая в широкую, но мелкую емкость, и жесткая кисть.

Лист бумаги нужно сложить пополам, $\frac{2}{3}$ длины нити опускается в тушь, затем нить протягивается через жесткую кисть, чтобы снять излишки туши, и раскладывается на одной половине развернутого листа бумаги. Нить выкладывается произвольно: волнистыми линиями, зигзагообразно..., накрывается второй половиной листа. Чистый кончик нити должен выходить на нижнюю сторону согнутого листа бумаги. Бумага ладонью прижимается к столу и вытягивается нить. След от нити создает на бумаге изображение, которое можно дополнить деталями (нарисованными тушью). Дети внимательно рассматривают получившееся изображение. Чего они там только не увидят!!! И букеты цветов, и необычное изображение животных, людей, космических спутников, звездпад... Это развивает у детей не только воображение, но и способность вникать в замысел другого человека, понимать и принимать его точку зрения, уважать чужое мнение. Дети фантазируют, дорисовывают, рассказывают об увиденном. Равнодушия нет никогда. Это вызывает у детей положительный эмоциональный всплеск. Мы приучаем их в каждой работе видеть красивое, интересное, необычное, а также радоваться этому.

При рисовании с детьми волшебного дождика мы предложили детям различный материал — гуашь нескольких цветов, пуговицы, бусинки, бисер, различную крупу. «А какой дождик может быть в волшебной стране?» Дети отвечали, что обязательно добрый, красивый, волшебный..., что вместо капелек должны падать красивые камешки, маленькие конфеты, цветы, звездочки... Старались, как никогда. Тщательно выбирали материал, каждый хотел, чтобы у него получился самый красивый дождик. Они старались со вкусом разложить капельки на тонированном листе бумаги, подобрать их по размеру, цвету.

На этом занятии была решена основная задача художественно-эстетического потенциала: развитие эстетического восприятия природы, воображения детей, фантазии, смелости, творческого мышления.

Когда на занятии используем несколько различных материалов, занятие всегда удается. Если ребенку трудно нарисовать какой-либо предмет, он применяет трафареты, печати и другие материалы. Мы всегда поощряем самостоятельность, инициативу при выборе материала для изображения. И тогда дети не боятся наделять новым художественным смыслом знакомые предметы. При этом нужно поддерживать стремление детей к созданию гармоничных, радующих глаз цветосочетаний. Их работы станут богаче и разнообразнее, появятся интересные способы изображения, стремление сделать по-своему.

Говоря о развитии художественно-эстетического потенциала, важно подчеркнуть, что следует особо и постоянно обращать внимание ребенка на красоту того, что окружает его. А красота повсюду: и в красках осеннего леса, и в одежде людей, в эмоциях и мимике лица, в линиях зданий и во многих предметах быта...

Рисую или занимаясь лепкой, дети учатся мыслить самостоятельно и активно, у них развивается фантазия. Образное восприятие мира, творческое отражение увиденного, эстетического переживания — все это оставляет в душе ребенка глубокий след, формирует в нем творческую жилку, а значит, развивает необходимый потенциал для будущего.

Важной задачей становится найти пути эффективного педагогического взаимодействия с ребенком, тех моделей обучения, которые станут наиболее эффективными.

Роль наша на разных этапах работы с детьми в этом направлении не может быть одинаковой: она может быть активной, предполагающей прямое обучение и непосредственное участие; менее активная, когда нам необходимо направить свои действия на активизацию опыта детей, на закрепление знаний, умений и навыков, на организацию поисковой деятельности. В старших группах у нас чаще опосредованная роль. Действия направлены, прежде всего, на создание условий, в которых дети смогут самостоятельно реализовать свой замысел, выразить свои чувства, настроение. Дети оказываются в ситуации поиска решений, а нам, как педагогам, остается только всячески способствовать появлению детской инициативы и творческой активности, не осуществляя прямого руководства деятельностью детей. При организации работы с детьми самое важное построить процесс так, чтоб ни один ребенок не чувствовал себя ограниченным рамками обязательного занятия и не испытывал давления взрослого.

Через творчество активизируется процесс обучения: в процессе творчества развивается инициатива, самостоятельность и активность, что как раз и побуждает детей осваивать знания, умения, навыки, формируют у них способность к самообучению и саморазвитию.

Литература:

1. Вербенец, А. М. Образовательная область «Художественное творчество». Как работать по программе «Детство»; Учебно-методическое пособие / науч.ред. А.Г. Гогоберидзе. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», М.: ТЦ «СФЕРА», 2012.
2. Дубровская, Н. В. Приглашение к творчеству: Обучение дошкольников технике аппликации и коллажа: Методическое пособие. — Спб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002.
3. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности — М.: Академия, 1999.
4. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества — М.: Владос, 2006
5. Казакова, Р. Г. Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники / Р. Г. Казакова — М.: ТЦ Сфера, 2004

Профессиональная мобильность педагогов как необходимое условие модернизации современного дошкольного образования

Непрокина Ирина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор
Тольяттинский государственный университет

Степанова Ирина Александровна, заместитель заведующего по воспитательной и методической работе
Детский сад № 176 «Белочка» АНО ДО «Планета детства «Лада» (г. Тольятти, Самарская обл.)

Модернизация системы дошкольного образования, как определено в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., является основой экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [4].

Переход системы дошкольного образования на новый этап развития нашел отражение в изменении нормативной базы, принятии новых нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций. Признание Федеральным законом «Об образовании» дошкольной ступени самостоятельным уровнем образования повлекло за собой принятие новых нормативных документов: федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, представляющего собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию, Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по общеобразовательным программам дошкольного образования, устанавливающего правила организации и осуществления образовательной деятельности в дошкольных организациях.

Обновление нормативно-правовой базы в системе дошкольного образования повлияло на изменение требований к педагогу дошкольного образования.

Новый образовательный стандарт нацеливает педагогов дошкольных образовательных организаций на освоение новых видов деятельности — проектных, творческих, исследовательских. Уже в возрасте 3–6 лет формируются такие ключевые для сегодняшнего общества качества, как креативность, способность к поиску новой информации. Поэтому современная модель образования предполагает высокие технологии развития воображения, познавательных, творческих и других базовых способностей детей. Использование этих технологий требует высокой квалификации воспитателей — педагогов. До сих пор работа воспитателя рассматривалась преимущественно с точки зрения присмотра за детьми. Новое время диктует новые условия. Спектр проблем, стоящих перед современным педагогом, настолько широк, что от него требуется владение информационными технологиями, умение эффективно сотрудничать с другими людьми, полноценно использовать личностные ресурсы, проектировать собственную образовательную траекторию, обеспечивая успешность и конкурентоспособность. К характеристикам успешного педагога-про-

фессионала в современном социуме являются готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений.

Таким образом, современный педагог дошкольной образовательной организации должен стать независимым образованным профессионалом, берущим на себя полную ответственность за все, что он делает, стать центром процесса повышения качества дошкольного образования. Все это требует, на наш взгляд, от педагога проявления профессиональной мобильности.

В последнее время в научно-педагогических исследованиях все чаще встречаются термины «мобильность», «академическая мобильность», «социально-профессиональная мобильность», «образовательная мобильность» и др. Стабильно растущий интерес к феномену мобильности вполне закономерен и оправдан, поскольку современное общество нуждается в специалистах, готовых к качественному осуществлению педагогической деятельности в постоянно изменяющихся условиях — социальных, экономических, профессиональных и т.д. Только мобильные специалисты смогут успешно реализовать модернизацию современного общества, а также обеспечить его стабильное развитие и интеграцию в мировое образовательное пространство. Другими словами, исследование проблемы профессиональной мобильности педагогов, в частности педагогов дошкольного образования, является не просто данью очередной моде, а объективной необходимостью [2].

Исследование профессиональной мобильности педагогов, выступающей в качестве одного из необходимых условий модернизации современного образования, обуславливает необходимость уточнения понятия.

Впервые термин «мобильность» (от лат. ... — подвижный, способный к быстрому передвижению, действию) появился в 1927 году с выходом в печать работы «Social Mobility» П. А. Сорокина. Русский социолог, эмигрант «первой волны» в США П. А. Сорокин предложил рассматривать социальную мобильность как изменение индивидом или группой лиц места, занимаемого в социальной структуре, либо перемещение из одного социального слоя в другой [3]. Исследователь различал вертикальную мобильность, связанную с карьерным ростом, изменением социального статуса, и горизонтальную мобильность, к которой относил смену гражданства, места жительства, работы и т.п.

В 80-х гг. прошлого столетия впервые были разделены понятия «социальная мобильность» и «профессиональная мобильность». В «Кратком философском словаре» понятие «социальная мобильность» определяется как перемещение людей из одного социального слоя в другой или смена занятий в пределах одного и того же социального слоя. Понятие же «профессиональная мобильность» рассматривается как изменение человеком или группой лиц одной профессии на другую [1].

Е.Д. Гражданников и И.В. Удалова, рассматривая профессиональную мобильность как вид социальной мобильности, ввели в науку понятие «социально-профессиональная мобильность», которую предложили рассматривать как смену профессии, сопровождаемую изменением социального статуса. Е.И. Огарев подчеркивает необходимость учета личностных характеристик человека при определении социальной и профессиональной мобильности. По мнению исследователя, социально мобильная личность обладает такими характеристиками, как гибкость, способность к изменениям, умение оперативно реагировать на вызовы времени. Применительно к сфере образования Е.И. Огарев рассматривает понятие «социальная мобильность» в двух ракурсах:

- горизонтальные и вертикальные перемещения личности, связанные с изменениями ее образовательного статуса;
- способность легко и быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных ситуаций и решать нестандартные задачи как личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности.

В начале 21 века к исследованию феномена мобильности подключились педагоги. Ю.К. Калиновский доказывает взаимозависимость образования и мобильности: чем образованнее человек, тем он мобильнее. Е.Л. Шарова, рассматривая мобильность как интегральное свойство личности, описывает две ее стороны — социальную и профессиональную. На ее взгляд, именно социально-профессиональная мобильность активно влияет на расширение жизненных возможностей человека. Исследователь подчеркивает, что социально-профессиональная мобильность тесно связана с профессионально значимыми качествами, такими как компетентность и профессионализм.

В педагогической сфере профессиональная мобильность рассматривается как особое качество личности, формируемое в процессе обучения и воспитания и оказывающее важнейшее влияние на профессионализм будущего специалиста.

Современные исследователи, рассматривая понятие «профессиональная мобильность педагога», включают в его содержание различные аспекты. В частности, к профессиональным качествам мобильного педагога исследователи относят следующие:

- многофункциональность как способность и готовность выполнять разнообразные виды деятельности, относящиеся к разным специальностям и профессиям;

- инновационность как умение решать нестандартные задачи и вносить целесообразные изменения в функционирование уже сложившейся системы;

- профессиональная динамичность как способность адекватно реагировать на изменения профессионально-образовательной среды и успешно адаптироваться к ним;

- синергичность, смыслообразующим фактором которой является самоорганизация как способность взаимодействовать с другими, проявлять социально-профессиональное единение и корпоративность;

- интеллектуальная гибкость как умение корректировать содержание и процесс деятельности в соответствии с проблемными ситуациями, что позволяет педагогу преодолевать сложившиеся стереотипы деятельности, консерватизм и ригидность [5].

В настоящее время феномен профессиональной мобильности педагогов рассматривается преимущественно в отношении к педагогам общего, профессионального и высшего образования, в то время как проблема развития профессиональной мобильности педагогов дошкольного образования недостаточно разработана. Вместе с тем, современные реалии, происходящие в системе дошкольного образования, требуют разработки содержания понятия «профессиональная мобильность педагога дошкольного образования», определения ее структуры, а также изучения условий, необходимых для развития профессиональной мобильности.

Обзор научной психолого-педагогической литературы по проблеме позволяет сделать вывод о том, что профессиональная мобильность педагогов является необходимым условием модернизации современного дошкольного образования, поскольку основным субъектом реализации происходящих перемен в области образования является фигура педагога. Только квалифицированные, высокопрофессиональные педагогические кадры, способные к выполнению разнообразных видов деятельности, обладающие профессиональной динамичностью и интеллектуальной гибкостью, готовностью к непрерывному личностно-профессиональному развитию способны взять на себя ответственность за эффективное внедрение нововведений в сфере образования. Другими словами, успешность модернизации образования во многом определяется готовностью педагогических работников к инновационной деятельности, к мобильному реагированию на быстро меняющиеся потребности общества, рынка труда, развивающиеся социально-экономические технологии и непрерывно обновляющуюся информацию. Следовательно, управление развитием профессиональной мобильности педагогов является одной из важных составляющих управленческой деятельности в современной дошкольной образовательной организации. При этом важно отметить, что под управлением развитием профессиональной мобильности педагогов понимается не просто управление совершенствованием мастерства (в широком смысле этого слова) на основе смены профессиональных видов деятельности, а проектирование целостного образовательного процесса на основе вне-

дрения новых психолого-педагогических, информационных и управленческих технологий. Для того, чтобы управлять развитием профессиональной мобильности педагогов дошкольной образовательной организации, необходимо, во-первых, определить, кто будет объектом управления — воспитатели, специалисты или педагогический коллектив

детского сада в целом. Во-вторых, предстоит определиться с моделью феномена «профессиональная мобильность», адаптированной под дошкольную образовательную организацию, и в-третьих, необходимо оценить фактическое и реальное ее состояние, сформулировать цели и задачи и составить соответствующий проект.

Литература:

1. Горбачев, В.В. Формирование социально-профессиональной мобильности личности курсанта в развивающей среде ВУЗа МВД России [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.01) / Горбачев Владимир Викторович; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственной университет имени Н. А. Некрасова». — Кострома, 2015. — 34 с.
2. Зеер, Э. Ф. Профессиональная мобильность — интегральное качество субъекта инновационной деятельности / Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 5. — с. 90–97.
3. Зеер, Э. Ф. Многозначность феномена мобильность в профессиональном образовании [Электронный ресурс], http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/670/1/spm_2014_04.pdf — статья в интернете.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. [Текст]: распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р // Собрание законодательства. — 2008. — № 47. — Ст. 5489.
5. Степанова, И. А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен / И. А. Степанова // Образование и наука. — 2009. — № 5 (62). — с. 37–45.

Учебно-исследовательская работа студентов технологического образования инженерно-педагогического профиля

Павленко Александр Анатольевич, студент;

Булашов Константин Владимирович, студент

Научный руководитель: Сидоров Олег Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал)

Статья посвящена проблеме обучения студентов технологического образования научной деятельности в рамках учебно-исследовательской работы. Рассматриваемые проблемы соответствующего уровня современного научно-технического прогресса, способствует в выработке у инженерно-педагогического профиля познавательной активности. Решаемые при этом технические задачи во многих случаях являются составной частью блока научных программ вуза, что устанавливает взаимосвязь учебно-исследовательской работы и научно-исследовательской работы студентов. В статье показана организация проведения лабораторного практикума в форме УИРС, чтобы научить студентов выполнять намеченный объем самостоятельной работы с помощью теоретических научных методов и экспериментальных исследований.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа, учитель технологии, технологическое образование, инженерно-педагогические кадры.

Article is devoted to the training of students of technological education research activities in training-research. The issues the appropriate level of modern scientific-technical progress, contributes to the development in engineering-pedagogical profile of cognitive activity. Solved with the technical problems in many cases are part of the research programs of the university unit that establishes a relationship of teaching-research and scientific-research work of students. The article describes the organization of the laboratory practical form UIRS to teach students to perform the intended amount of independent work using scientific methods of theoretical and experimental studies.

Keywords: teaching-research, technology teacher, technology education, engineering-teaching staff.

Стремительное совершенствование техники и технологии современного производства предъявляет повышенные требования к трудовой и профессиональной

подготовке молодого поколения. Для решения этой задачи первостепенное значение имеет образовательная область “Технология”, предполагающая ознакомление уча-

щихся с базовыми способами технологического освоения действительности, с общими принципами быстро меняющийся прогрессивной техники и технологии, организацией и управлением трудовых процессов всех сфер человеческой деятельности [1].

Исследования в области современной теории и практики промышленных технологии, педагогической науки позволили вскрыть противоречия, требующие научного и практического разрешения: между современным уровнем научно-технического прогресса и уровнем технологических знаний, применяемых путей и средств совершенствования технологической подготовки учащейся молодежи, между необходимостью перехода от трудового к технологическому обучению и недостаточным уровнем подготовки учительских кадров. Подготовку последних следует вести, отражая приоритетные направления научно-технического прогресса и современного производства. Например, изучение электрофизических и электрохимических методов обработки конструкционных материалов перспективно, т.к. в условиях средней и высшей школы отвечает установлению интегрированных связей физики, химии с технологией для улучшения технологической подготовки учащейся молодежи.

В рамках курса по выбору разработан курс «Электрофизические и электрохимические методы обработки конструкционных материалов». Курс объемов 36 часов из них 18 часов лекционных и 18 часов лабораторного практикума. Рекомендуется его проводить после того, как студенты изучат курсы физики, химии и материаловедения для того, чтобы обеспечить реализацию достаточно широких взаимосвязей названных учебных дисциплин [10].

Поэтому в содержании технологической и методической подготовки будущих учителей технологии уже сегодня необходимо внести соответствующие изменения, в частности в форматах и методах обучения.

Рассматривая современные методы обучения, остановимся на их особенностях и определениях.

Под методами обучения понимаются способы «взаимосвязанной деятельности педагогов и обучаемых по решению задач образования, воспитания и развития учащихся и связанного с этим усвоения содержания».

Метод обучения определяют и как «взаимодействия преподавателя и студента, при котором преподаватель системой последовательных и упорядоченных действий организует с помощью различных средств и форм практическую, познавательную деятельность студентов по усвоению учебного материала, и воплощающего элементы содержания образования и их сочетания».

Учитывая, что научное направление исследовательской работы включает задачу подготовки будущих учителей технологии, в качестве оптимального варианта было принято определение, где под методом обучения понимают способы деятельности педагога, организующего профессиональное обучение студента, способствующие усвоению знаний и умений, а также личностному развитию.

Общепринятой классификации методов не существует, но учитывая факт дидактического направления в основе классификационной системы методов обучения, можно выделить следующие их виды:

- объяснительно-иллюстративный;
- проблемный;
- частично-поисковый (эвристический);
- исследовательский [3].

Учитывая, что одной из основных задач подготовки будущих учителей технологического образования является развитие у обучающихся творческого инженерно-технического мышления, в основу классификационной системы методов обучения является решение технической задачи, предусматривающей одновременно поиск путей сокращения сроков ее выполнения, а также новых прогрессивных идей. Методы обучения могут быть обогащены за счет применения новых технических и наглядных средств обучения, обучающей техники, средств программирования, компьютерного обучения.

Для развития инженерно-технического мышления будущих учителей технологии мы использовали следующие методы обучения:

1. Проблемный метод (студент, сталкиваясь с проблемой, ищет способ ее решения, анализирует, сравнивает, варьирует и в результате находит оптимальный вариант);

2. Методы психологической активизации творчества:

– метод мозговой атаки (в основе лежит процесс генерирования идей от процесса оценки);

– метод синектики (отличается от метода мозговой атаки тем, что руководство процессом поручается профессионалу, имеющему опыт работы в изучаемой области);

– метод фокальных объектов (совершенствуемую техническую систему наделяют адекватными свойствами других, не имеющих прямого отношения к этой системе технических объектов).

3. Метод аналогии:

– метод эмпатии (аналогия использования собственной личности в производственном процессе);

– метод эвристических приемов (просмотр эвристических приемов дает выход на решение технической задачи).

4. Метод контрольных вопросов (техническая задача решается в процессе ответов на вопросы, предложенные списком, либо на вопросы в процессе беседы с коллегами).

5. Метод алгоритма решения изобретательских задач (составление комплексной программы последовательных операции изобретательской задачи и преобразование ее в модель конфликта с последующим выявлением физических противоречий) [4,2].

В основу лабораторного практикума, как одной из методов решения основной задачи подготовки учителя технологии является один из основных принципов дидактики — связь теории с практикой. Особенно важна роль

лабораторных работ и их видов при переходе вузов на многоуровневую систему обучения в условиях фундаментализации общетехнических и специальных дисциплин.

Преимущество лабораторных занятий перед другими видами аудиторной работы заключается в интеграции теоретико-методологических знаний и практических навыков студентов в процессе научно-исследовательской деятельности. Лабораторный практикум должен служить творческой иллюстрацией к материалам лекции и семинарских занятий. При этом должен соблюдаться основной принцип — обеспечение равнозначности по научному уровню, методологии, используемого лабораторного оборудования, исследовательскому потенциалу всех практических занятий и лабораторных работ.

Лабораторный эксперимент проблемно-поискового характера — это исследование на модельных или натурных учебно-лабораторных установках, требует от студента творческой инициативы, самостоятельности в принимаемых решениях, знакомства с методикой выполнения экспериментальных исследований, приобретение опыта исследования теоретических знаний в условиях анализа расчетных зависимостей, получения навыков обращения с различной аппаратурой, измерительными комплексами и силовыми системами, изучения конструктивных особенностей и назначения опытных установок. Наряду с этим формируется умение исследования, физические процессы энергетического воздействия на твердое тело, анализа и сопоставления результатов испытаний, вырабатываются навыки обобщения материала внедрения конкретных рекомендаций и т.д. [6].

В учебно-лабораторных установках основным направлением исследования является изучение физико-химических процессов (тепловых, механических (удара), электрических и др.) протекающих в их отсеках и определяющих условия эксплуатации, поэтому при проведении лабораторного практикума студент особое внимание должен уделить рассмотрению сущности физико-химических явлений, анализу их количественных и качественных характеристик на разных режимах работы энергоблока, закономерностям измерения отдельных параметров (термических, механических и электрических напряжений, сил трения и т.п.). Только глубокий анализ позволит разработать реальные способы совершенствования испытываемого образца [5].

Наибольшей эффективностью лабораторный практикум будет обладать при постановке его в форме учебно-исследовательской работы. Такой практикум нацелен на развитие у студентов заинтересованности в освоении методов исследования и интенсификацию их самостоятельной работы.

Важным здесь является фактор создания такого варианта модели установки, на которых можно точно воспроизвести динамику основных физических процессов с целью более глубокого познания студентами базовых разделов читаемых дисциплин и выработки на этой основе конкретных рекомендаций по повышению экологичности,

экономичности и надежности учебно-лабораторных установок. Такой практикум способствует решению двух задач: повышению интереса сразу к блоку изучаемых дисциплин, т.е. усиливаются междисциплинарные связи, а так же росту отдаче молодых специалистов на производстве. Последнее объясняется тем, что, овладев методами исследования и зная технологию производства будущий учитель технологии лучше подготовлен к практическому внедрению достижений науки и техники.

Таким образом, для будущих учителей технологии основные задачи лабораторного практикума, выполняемого в виде учебно-исследовательских методов, заключаются в следующем:

1. Более глубокое освоение лекционного материала, улучшение практической и профессиональной подготовки, усиление междисциплинарных связей в процессе научного поиска, оказание дифференцированной помощи со стороны преподавателя студентам с разным уровнем знаний;

2. Использование при экспериментальном исследовании теоретических знаний, получение навыков и организации испытания работы с измерительной аппаратурой, глубокое изучение физико-химических процессов, протекающих на учебно-лабораторных установках, приобретение опыта анализа полученных результатов. Это позволит студенту расширить научно-техническое мышление, развить способности конструирования и выработки и выработки оптимальных технических решений.

3. Вырабатывается наблюдательность, повышенное внимание, умение технически грамотно в конкретной форме представлять материалы испытаний. В связи с этим, у студентов повышается познавательный интерес на других видах занятий.

При выполнении лабораторного практикума учебно-исследовательского характера студенту необходимо выполнить следующие этапы работы:

1. На первом этапе студенту необходимо изучить цель занятий, подробно ознакомиться с конструкцией и характеристиками учебно-лабораторной установки, контрольно-измерительными приборами, ходом проведения исследования, повторить относящийся к теме теоретический материал, проработать по специальной литературе индивидуальное задание.

2. На втором этапе проводится проверка готовности студентов к выполнению лабораторной работы, в процессе которой проводится краткий опрос цели работы, основных теоретических положений по разделу исследований, обсуждаются конструктивные особенности опытной учебно-лабораторной установки.

3. На третьем этапе исследования каждый студент приобретает опыт с контрольно-измерительными приборами, выполнения эксперимента, регистрации опытных данных.

4. На четвертом этапе проводится обработка результатов эксперимента, осуществляется анализ материалов испытаний, формируются научно-обоснованные выводы.

5. На последнем пятом этапе студенты предоставляют отчет содержащий краткое введение и теоретическую часть, написанные по материалам рекомендуемой литературы, описание учебно-лабораторной установки и процесса испытаний, методики обработки данных измерений. При этом, исходя из принципов оптимальной фундаментальности, отчет должен иметь рациональное сочетание теоретических аспектов, включая индивидуальное задание, материалов лабораторного исследования и практической актуальности выполненной работы. Устный отчет производится на основе письменного.

Из вышесказанного студенту предоставляется возможность приобрести дополнительные навыки, классифицировать физические явления, разработать программу эксперимента, формировать направления научного поиска и т.д. В процессе этой деятельности он получает возможность самостоятельно развивать и использовать (внедрять) полученные знания.

Фактор самостоятельности в творческой деятельности студента очень важен при организации научного поиска, а потому кратко рассмотрим его сущность, опираясь на аспекты которой можно умело и гибко управлять процессом обучения, его совершенствованием.

К сферам функционирования самостоятельности относятся:

1. Познавательная самостоятельность, характеризующая способность и желание личности осуществлять глубокие учебно-познавательные действия.

2. Творческая самостоятельность, которая включает две составляющие — мотивационную и процессуальную. Мотивационная — характеризует позыв к серьезной самостоятельности учебно-исследовательской работе. В процессуальном виде творческой деятельности можно выделить два аспекта: содержательный и операционный. Содержательный аспект характеризует выработку студентом творческих подходов (методов познания) к получению знаний. Операционный — способ умственной деятельности (условия познания) выбор главных факторов, обобщение и т.п.

В предлагаемом нами выполнении лабораторного практикума предусматривается возможность раскрытия и совершенствования всех видов самостоятельности. При этом их совокупность позволит наиболее достоверно оценить уровень самостоятельности учебно-исследовательской работы студентов.

Внедрение в вузе непрерывной системы привлечения студентов к научной работе, включая учебно-исследовательскую работу студентов (УИРС), переходит в научно-исследовательскую работу студентов (НИРС), что способствует решению следующих задач:

1. Развитию навыков самостоятельной работы и творческих способностей.

2. Интенсификации учебного процесса (глубокое изучение фундаментальных и общетехнических дисциплин, овладение специальными знаниями, профессиональная ориентация, усиление межпредметных связей).

3. Обучению студентов за счет участия в (УИРС).

4. Использованию результатов научных исследований в учебном процессе.

Цель организации лабораторного практикума не на традиционном уровне, а в форме — УИРС, состоит в том, чтобы научить студентов выполнять намеченный объем самостоятельной работы по определенной тематике с использованием научных методов теоретических и экспериментальных исследований.

С целью придания УИРС ярко выраженного профессионального характера следует привлечь внимание студентов к принципиально важным аспектам исследуемой проблемы. Развитие форм самостоятельной деятельности обучающихся в сочетании с активизацией работы каждого из них может быть достигнуто посредством внедрения следующего прогрессивного вида выполнения лабораторного практикума проблемной направленности. Для его реализации в условиях интенсификации процесса познания нами был создан комплект учебно-лабораторных установок (электроискровая, высокочастотная электроискровая, закаливание металлов токами высокой частоты), которые позволяют изучить сложный физико-химический процесс при обработке металлов. На этих учебно-лабораторных установках изучаются отдельные физико-химические процессы (явления) из общего многообразия факторов, составляющих исследуемую проблему [7;8;9].

Работа имеет двухуровневый характер и выполняется в два этапа. На первом этапе выделенные из студенческой группы бригады по 2–3 человека исследуют на опытных установках отдельные факторы технической проблемы, т.е. каждая из них выполняет конкретное задание. При этом каждый член бригады получает в рамках предложенной ему темы вопрос теоретической направленности (индивидуальное задание), для познания которого он должен использовать специальную литературу.

Перед началом второго этапа исследования, выполняемого на учебно-лабораторных установках, в процессе которого будут изучаться характеристики установки, проводится коллективное обсуждение рассматриваемой технической проблемы. При этом каждая бригада делает академической группе доклад о результатах выполненного исследования, анализируя воздействие конкретного физического явления, а каждый член бригады дополняет его содержание сообщением по материалам индивидуального задания.

Таким образом, первый этап предлагаемого варианта выполнения УИРС позволяет существенно повысить познавательную активность всех студентов, свести к минимуму потери от пассивности каждой личности. Одновременно с этим глубоко, сторонне и творчески, в форме дискуссии анализируются все аспекты сложной технической проблемы, коллективно намечаются оптимальные пути ее решения, например, формы конструктивного совершенствования узлов установки, выбор режимов эксплуатации.

Завершив обсуждение, группа приступает к выполнению второго этапа исследований. При этом фиксируются и обрабатываются результирующие характеристики объекта, после чего каждый студент оформляет отчет по проведенной работе, устно защищая ее.

Предлагаемый вариант выполнения лабораторного исследования можно использовать и при отсутствии (по материальным причинам) необходимой группы демонстрационных стендов. В этом случае все бригады студентов получают комплексные индивидуальные теоретические задания, а отдельные их члены — персональные. Перед началом эксперимента преподаватель проводит подробное обсуждение теоретической проблемы, где заслушиваются отчеты, как бригадиров, так и членов бригад по отдельным разделам темы. Это также позволит всесторонне, при высокой активности обучающихся, детально изучить предстоящий эксперимент и творчески его выполнить.

Такая форма организации проведения лабораторного практикума позволит студенту самостоятельно применить усвоенные знания и навыки, предложить рациональную комбинацию известных способов решения, указать новый, прогрессивный подход к реализации.

Отчет оформляется каждым студентом письменно.

Прием работ такого уровня сложности целесообразно проводить преподавателю в форме семинара или научной конференции по исследованной технической проблеме.

Широкое привлечение студентов к научной деятельности в рамках УИРС, когда рассматриваемые проблемы соответствуют уровню современного научно-технического прогресса, способствует выработке у обучающихся высокой познавательной активности. Решаемые при этом технические задачи во многих случаях являются составной частью блока программ вуза, что устанавливает взаимосвязь УИРС и НИРС.

Таким образом, при внедрении УИРС в учебный процесс происходит приобщение студентов к научно-исследовательской работе, которое становится важной составной частью в процессе подготовки исследований, вооружает методологией научно-технического мышления, но и развивает у будущих учителей технологии интерес к творчеству, способствует получению ими глубоких знаний, умению применять их на практике в инженерной работе. Научно-исследовательская работа студентов включает в себя исследовательскую деятельность не только в рамках учебного процесса, но и участие в кружках кафедры, в научной работе лаборатории.

Таким образом, целеустремленное, многоплановое взаимодействие учебно-научного комплекса вуза в сочетании с качественно организованной воспитательной работой обеспечивают жизнеспособность новых форм и методов деятельности в университете, что способствуют росту уровня подготовки инженерно-педагогических кадров.

Литература:

1. Гоферберг, А. В. Теоретическое обоснование обучения будущих учителей технологии и предпринимательства современным технологиям способов производства как потребность социально-экономического развития общества [Текст] / А. В. Гоферберг, О. В. Сидоров. Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2012. № 4 (4). С.4–12.
2. Дорошенко, А. Г. Основы проектирования [Текст] / А. Г. Дорошенко, В. В. Писканенко, А. Н. Ростовцев, А. С. Тихонов. — Новокузнецк. КузГПА, 2010. — 125с.
3. Методика обучения технологии [Текст]. Книга для учителя. Под. ред. В. Д. Симоненко. Брянск — Ишим, Изд-во ИГПИ, 2004. — 1998. — 296с.
4. Образцов, П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования [Текст] / П. И. Образцов. — СПб.: Питер, 2004. — 268с.
5. Сидоров, О. В. Методические рекомендации для проведения лабораторного практикума по обработке конструкционных материалов методами электроискровой, ультразвуковой обработки и поверхностной закалки металлов токами высокой частоты. [Текст] / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов. Учебно-методическое пособие. — Ишим, Изд-во ИГПИ, 2003–40с.
6. Сидоров, О. В. Методика проведения педагогического эксперимента и результаты опытно-экспериментальной работы. // Политематический журнал научных публикаций "Дискуссия". № 11 (52) декабрь 2014. — С.159–168.
7. Сидоров, О. В., Тихонов А. С., Ростовцев А. Н. Установка для исследования термической обработки металлов и сплавов токами высокой частоты. Патент на полезную модель RUS93538 14.12.2009.
8. Сидоров, О. В., Тихонов А. С., Ростовцев А. Н. Учебно-лабораторная установка для электроискровой обработки металлов в жидких средах. Патент на полезную модель RUS93568 11.01.2010.
9. Сидоров, О. В., Тихонов А. С., Ростовцев А. И. Учебно-лабораторная установка для исследования процесса обработки токопроводящих материалов в жидких средах с помощью высокочастотной электроискровой разряда. Патент на полезную модель RUS 102122 02.07.2010.
10. Сидоров, О. В. Электрофизические и электрохимические методы обработки конструкционных материалов: учеб. пособие / О. В. Сидоров, А. С. Тихонов; под. ред. А. С. Тихонова. — 2-е изд. испр. и доп. — Ишим: изд-во ИГПИ, 2009. — 184 с.

Теоретические аспекты комплексной диагностики отклоняющегося развития в раннем возрасте

Парицкая Инна Владимировна, магистрант
Крымский инженерно-педагогический университет

В современной теории и практике специального (дефектологического) образования достаточно остро стоит вопрос о ранней диагностике отклоняющегося развития. При этом, как и дефектология вобрала в себя различные отрасли науки, так и этот частный вопрос диагностики предусматривает под собой заинтересованность специалистов различного профиля. В случаях сильно выраженного отклонения в развитии, ребенок с рождения находится под пристальным наблюдением медицинского персонала, но и при этом важным аспектом является дифференциация патологических проявлений. В случае же когда нарушение носит не столь выраженный характер, в раннем возрасте могут проявляться только незначительные симптомы, которые не могут быть замечены неспециалистом. В этой связи вопрос ранней комплексной диагностики отклоняющегося развития приобретает более выраженные черты.

Под комплексной диагностикой мы понимаем целенаправленную, слаженную, но при этом независимую работу групп разных специалистов: медицинского, психологического и дефектологического профиля, выделяя при этом клиническое (медицинское) и психолого-педагогическое направление.

Целью настоящей статьи является теоретическое рассмотрение основных аспектов комплексной диагностики отклоняющегося развития с отдельным выделением клинического и психолого-педагогического направлений данной деятельности.

Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии является сравнительно молодым направлением в отечественной дефектологии. Несмотря на это диагностическая и коррекционная работа находят свое отражение в многочисленных научных трудах, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Проблемой диагностики и коррекции детей раннего возраста в отечественной дефектологии занимались Белякова Ю. Ю., Браткова М. В., Выродова И. А., Лебединская К. С., Мастюкова Е. М., Мамайчук И. И., Стребелева Е. А. и другие. Эти исследования объединяет одна основная цель, создание диагностической и коррекционной базы для оказания ранней помощи детям с психическими нарушениями.

В зависимости от времени воздействия вредных факторов на ребёнка по данным Мастюковой Е. М., Лебединского В. В., Марковской И. Ф., Бадалян Л. О. и др., аномалии психофизического развития детей, связаны с органическими поражениями ЦНС и другими патологическими процессами развития в период пренатального, натального, постнатального, в том числе и раннего онтогенеза.

Неопровержимым является тот факт, что внутриутробная патология часто сопровождается повреждением нервной системы ребенка во время родов. Родовые травмы приводят к внутричерепным кровоизлияниям и к гибели нервных клеток в местах их возникновения. Наиболее тяжелые отклонения в развитии появляются при клинической смерти новорожденных, которая возникает при сочетании внутриутробной патологии с тяжелой асфиксией во время родов. Рядом авторов установлена взаимосвязь между длительностью клинической смерти и тяжестью поражения ЦНС. При клинической смерти более 7–10 минут возникают необратимые изменения в структуре головного мозга с проявлениями в дальнейшем детского церебрального паралича, речевых расстройств, нарушений умственного развития или других, более или менее выраженных, отклонений в интеллектуальном, эмоциональном и/или физическом развитии [7, с.5].

Вместе со стойкими и необратимыми нарушениями развития, обусловленными органическими поражениями мозга, наблюдается и множество обратимых вариантов протекания этих нарушений, которые возникают при легкой мозговой дисфункции, соматической слабости, педагогической запущенности, эмоциональной депривации. Эти отклонения могут быть полностью преодолены при условии своевременного проведения необходимых лечебно-коррекционных мероприятий. Поэтому обязательное медицинское наблюдение беременности и первых лет жизни ребёнка является необходимым условием сопровождения и раннего диагностирования психических отклонений ребёнка раннего возраста.

Основными методами медицинского направления комплексной диагностики являются сбор и анализ анамнестических данных о протекании беременности матери ребёнка, об особенностях родов, о значимых показателях психофизического развития (например: заключения педиатра, особенно в первый год жизни) ребёнка; осмотр ребёнка узкими специалистами, проведение ряда лабораторных исследований (например: компьютерная томография, электроэнцефалография, эхо-энцефалография и др.) в том числе генетических, биохимических и патопсихологических (диагностика ВПФ в клинике).

Медицинское направление комплексной диагностики раннего возраста позволяет проследить причинно-следственные связи между признаками психических нарушений и повреждениями отдельных структур головного мозга. Клиническая диагностика в раннем возрасте бы-

вае затруднена, так как многие психические отклонения не связаны с конкретными сенсорными или соматическими нарушениями и входят в состав различных симптомокомплексов.

В рамках психолого-педагогического направления комплексной диагностики детей раннего возраста, Лихачева Е.Н. отмечает, что значимость такого подхода в диагностике нарушений и отклонений развития возрастает еще и потому, что нарушения высшей нервной деятельности проявляются ранее на поведенческом и лишь позднее на клиническом уровне. И если ребёнок не попадает в поле зрения специалистов, проблема приобретает более устойчивый характер [5, с. 254–255].

Анализируя и обобщая опыт различных специалистов, Мамайчук И.И. разработала и систематизировала основные принципы психолого-педагогического воздействия на ребенка, базирующиеся на основных положениях специальной психологии:

- восприятие и, соответственно, воздействие на личность ребенка. При этом личность рассматривается как целостная психологическая структура, которая формируется в процессе онтогенеза, и основывается на принятии человеком общественных форм сознания и поведения;

- психическое развитие и становление личности ребенка возможны только в процессе коммуникаций (особое место в этом процессе занимают значимые взрослые, которыми чаще всего выступают родители);

- важнейшую роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности. В раннем возрасте такой деятельностью является предметно-манипулятивная, к трем годам она трансформируется в ролевую игру и копирование действий взрослых;

- развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормального ребенка. Вне зависимости от степени тяжести нарушения и времени патологического воздействия все дети обладают способностью к развитию [6, с.26].

Отечественные авторы Кисова В.В. и Конева И.А. выделяют ряд новообразований, на которые следует направить особое внимание в диагностике возрастных норм развития детей от рождения до 3-х лет, к которым они относят:

- личную активность ребёнка (слуховое зрительное сосредоточение и восприятие, способность выделять близких людей, особенно мать);

- потребность в общении (начальный этап проявляется ещё в младенчестве в виде «комплекса оживления»);

- эмоциональное и личностное развитие (проявляется особо остро в кризисе 1-го года жизни, когда резко возрастает стремление ребенка к свободному передвижению и формированию самостоятельности в исследовании окружающих предметов);

- развитие речи (начинается гулением, лепетом ещё в младенчестве в последующем активно развивается пассивный и активный словарный запас);

- развитие всех психических процессов (восприятие, мышление, память, внимание);

- предметно-манипулятивная деятельность, как ведущая на данном этапе развития;

- аффективность, т.е. эмоциональность и способность адекватно реагировать на внешние воздействия;

- развитие самосознания, которое начинается с 2-х с половиной лет и в конечном итоге приводит к кризису 3-летнего возраста [4, с.18].

Для диагностики эмоционально-волевых проявлений ребенка могут быть использованы задания, направленные на диагностику познавательной сферы. Шаповал И.А. указывает на необходимость использования метода наблюдения в сочетании с различными, доступными для ребенка раннего возраста, диагностическими заданиями, при котором необходимо обратить внимание на следующие показатели:

- общий фон настроения (адекватный, депрессивный, тревожный, эйфоричный и т.д.),

- активность, наличие познавательных интересов, проявления возбудимости, расторможенности; контактность [8, с. 233].

Особое внимание исследователи обращают на вовлеченность в контакт ребёнка, т.е. желание сотрудничать со взрослыми. Обычно неполноценный, поверхностный контакт характерен для детей с интеллектуальным нарушением. Дети с невротическими проблемами ведут себя тревожно, им присущи различные страхи. Плохо адаптированные дети раннего возраста, как правило, испытывают затруднения в установлении контакта; уход от контакта — один из ведущих симптомов в поведении детей с расстройствами аутистического спектра.

Немаловажным фактом является эмоциональная реакция ребёнка на поощрение и одобрение (обычно положительные реакции наблюдаются в норме уже в возрасте от года до полутора лет). При выраженном снижении интеллекта дети относятся к одобрению равнодушно; невротизированные дети наряду с проявлениями радости резко повышают результативность выполнения заданий благодаря уменьшению эмоционального напряжения. В норме уже с 2-х с половиной лет ребёнок способен самостоятельно обнаружить ошибочность своих действий. Обнаружив ошибку, он сосредоточивается на выполнении задания и, исправляя ошибки, старается достичь желаемого результата, обращаясь по мере необходимости за помощью к взрослому.

Отношение к деятельности и ее результату для нормально развивающихся детей характеризуется прежде всего заинтересованностью и эмоциональными реакциями. При нарушениях интеллектуального развития, как правило, имеется безразличное отношение и к деятельности, и к её результату. Особое внимание акцентируется на общем фоне настроения ребенка и на создании отношений доверия между ним и исследователем. Возникновение аномалий развития детей связано с действием разнообразных неблагоприятных факторов: генетических, факторов внешней среды, травматизмом и пр.

Ранний возраст, от рождения до 3-х лет, является наиболее благоприятным и эффективным в установлении отклонений психического развития, так как позволяет приступить к коррекции этих недостатков как можно раньше, когда многие психические функции находятся в стадии формирования и развития. В раннем возрасте существует наибольшая возможность эффективного использования различных компенсаторных механизмов психики, т.к. именно в этот период наиболее интенсивно происходит развитие высших психических функций.

Необходимым условием сопровождения и раннего диагностирования отклонений развития ребенка является комплексный подход специалистов, который начинается с регулярного осмотра ребёнка педиатром и посещения по его рекомендациям узких специалистов и позже поддерживается первейшим институтом социализации детей — яслями и детским садом. Только это условие является основой постановки правильного диагноза и предупреждением прогресса заболеваний ребёнка.

В рамках клинического направления определения нарушений развития выделяют психопатологическое обследование, включающее в себя выявление и описание симптомов нарушений эмоциональных и поведенческих отклонений, нарушений речи и познавательной деятельности, а также включает диагностику синдромов и болезненных состояний ребёнка.

Психолого-педагогическое направление помощи детям с отклоняющимся развитием в большей степени обусловлено особенностями социального окружения, обучения

и воспитания. При этом социальная среда выступает не только как условие, но и как источник развития. Интенсивное и неравномерное развитие психических функций в раннем возрасте детерминирует их повышенную ранимость. Неравномерность созревания проявляется в парциальных (частичных) задержках развития. Ведущие психологи и дефектологи отмечают, что следует особое внимание уделять контролю над ходом психического развития малышей с целью коррекции обнаруживаемых отклонений.

Факторы приводящие к нарушениям развития в раннем детском возрасте весьма разнообразны — это и средовое влияние, и генетическая обусловленность, перенесенные заболевания как матери во время беременности, так и ребёнка в раннем возрасте, а также различные травмы. Однако диагностика и коррекция этих отклонений в раннем возрасте является необходимым и значимым условием преодоления последующих нарушений и их прогресса; так как в возрасте до 3-х лет психика ребёнка наиболее чувствительна к систематической стимуляции и воздействию. При этом данная работа должна проводиться специалистами в тесной, неразрывной и систематичной связи с семьёй ребёнка.

Неутешительные тенденции постоянного увеличения числа новорожденных детей с недостатками развития ставят проблему раннего обнаружения и коррекции нарушений в развитии на первый план, как в теории, так и в практике работы специалистов медицинского и психолого-педагогического, в частности дефектологического профиля.

Литература:

1. Аксенова, Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики // Вопросы психологии. 2002. — № 3. — С.15–21.
2. Ефимкина, Р. П. Детская психология. Методические указания. — Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. — 41 с.
3. Ермолаева, Т. Н., Зиналиева Н. К. Ранняя диагностика отклонений в психофизическом развитии детей. учебно-методическое пособие. — Астрахань: «Астраханский университет», 2010. — 88 с.
4. Кисова, В. В., Конева И. А. Практикум по специальной психологии. — СПб.: Речь, 2006. — 352с.
5. Лихачева, Е. Н. Ранняя психолого-педагогическая диагностика замедленного темпа психического развития: актуальность, проблемы и пути решения // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. — № 17. Выпуск 20. — с. 254–256.
6. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. — СПб.: Речь, 2006. — 400 с.
7. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с.
8. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 320 с.

Развитие творческого потенциала дошкольников в продуктивных видах досуговой деятельности

Рудакова Анна Владимировна, магистрант
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова

Необходимость развития творческой активности детей, как основного качества зрелой личности, обусловлено современными требованиями общества и образования. Следует воспитывать личность, способную самостоятельно ставить и творчески решать проблемы.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития творческого потенциала ребенка, его воображения. Одной из важнейших задач дошкольного образовательного учреждения является создание благоприятной образовательной среды, выбор оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческой активности дошкольников [1]. Для достижения поставленной задачи была разработана программа, направленная на развитие творческого потенциала старших дошкольников в продуктивных видах досуговой деятельности.

Основные задачи данной программы направлены на то, чтобы способствовать развитию личностной культуры ребенка; обеспечивать развитие чувства прекрасного у ребенка; развивать интерес к творчеству у ребенка; активизировать познавательную деятельность у детей; способствовать развитию умственных и художественных способностей у детей; содействовать к приобретению навыков в различных видах продуктивной творческой деятельности; формировать культуру досуга.

Программа основана на личностно-ориентированной модели воспитания, которая предполагает создание отношений сотрудничества и партнерства между взрослыми и детьми; обеспечение целостного развития личности ребенка через процесс осознания ребенком своих потребностей, возможностей и способностей.

Участники программы: дети старшего дошкольного возраста, воспитатели, родители. Педагогическая технология развития творческого потенциала старших дошкольников в продуктивной досуговой деятельности разрабатывалась в логике индивидуально-дифференцированного подхода, психолого-педагогического сопровождения ребенка и выстраивалась поэтапно.

Работа по программе проходила по 3 направлениям:

- работа с воспитателями;
- работа с родителями;
- работа с детьми.

1. Работа с воспитателями включала: анкетирование, беседу; мастер-класс по методике работы с бумагой, с пластилином, рисование воском (педагоги Дома творчества); психолого-педагогический тренинг взаимодействия в творческой образовательной среде (психолог); модульную организацию развивающей среды с оформлением творческих уголков.

2. В работу с родителями входило: проведение родительского собрания с анкетированием «Знаете ли вы своего ребенка?»; оформление уголка «Волшебники мамы и папы» с поделками родителей: вышивки, вязание, бисероплетение, резьба по дереву, фигурки из пластика, рисованные картины.

3. Работа с детьми содержала:

1. Знакомство с творчеством взрослых:
 - знакомство с изделиями из уголка «Волшебники мамы и папы»;
 - посещение художественной школы, знакомство с поделками учащихся;
 - участие детей в занятии по знакомству с картиной В. М. Васнецова «Аленушка».
2. Занятия в «Клубе волшебников» по модулям: работа с бумагой; работа с пластилином; рисование воском. Занятия проводились 2 раза в неделю в течение 4 недель.
3. Оформление творческих уголков с продуктами деятельности.

Подготовительный этап обеспечил теоретическую и практическую готовность педагогов к руководству продуктивной досуговой деятельностью. Мастер-класс по методике работы с бумагой, пластилином и воском воспитатели посетили в Доме творчества. Это позволило воспитателям обогатить теоретические знания о детском досуге, его своеобразии, развивающем потенциале; особенностях развития творческого потенциала старших дошкольников; познакомиться с современной методикой руководства творческим развитием в продуктивной досуговой деятельности; приобрести необходимые навыки руководства.

Психолого-педагогический тренинг взаимодействия в творческой образовательной среде, дал возможность педагогам осознать свой творческий потенциал, развить представление о себе как о творческой личности, подготовиться к межличностному, творческому взаимодействию с дошкольниками в совместной досуговой деятельности. Эффективным средством освоения воспитателями партнерского стиля взаимодействия, сотворчества в досуговой деятельности оказались мастер-классы по разным видам продуктивной деятельности.

Материальная база современных ДОО позволяет организовывать разные виды продуктивной досуговой деятельности, однако отсутствие специальных помещений для детских мини-мастерских, не создает благоприятных условий для творческой самореализации дошкольников. Занятия с детьми проводились в обычной комнате для занятий, но были оформлены уголки мастерства для каждого вида продуктивной деятельности: «Волшебный ли-

сток» (работа с бумагой), «Чудо-пластилин» (работа с пластилином), «Мы рисуем» (рисование воском). Творческие уголки пополнялись экспонатами после каждого занятия, и дети могли знакомиться с поделками своих сверстников, делиться впечатлениями.

Рассматривая досуг как детскую интегративную деятельность, которая детерминирована как внутренними факторами (потребностями, мотивами, установками ребенка), так и внешними условиями (проектированием и конструированием педагогического процесса), мы использовали разнообразные формы работы, которые не просто эмоционально увлекали ребенка, но и способствовали его интеллектуальному и творческому развитию.

Изначально обогащение содержания продуктивной детской деятельности мы осуществляли путем целенаправленного знакомства детей с творческой деятельностью взрослых: знакомство с изделиями из уголка «Волшебники мамы и папы»; экскурсия в художественную школу для знакомства с поделками учащихся; участие в занятии по знакомству с картиной В.М. Васнецова «Аленушка».

Признавая влияние средовых факторов на развитие творческих способностей дошкольников, особое внимание уделялось созданию определенной предметно-развивающей среды, которая бы предоставляла ребенку возможности творческого развития. С этой целью были оформлены творческие уголки с поделками детей.

Два раза в неделю в течение полугода проводились занятия в «Клубе волшебников» по модулям: «Волшебный листок» (работа с бумагой), «Чудо-пластилин» (работа с пластилином), «Мы рисуем» (рисование воском).

Модульная организация среды обеспечивает самостоятельность детей в продуктивной деятельности, так как позволяет ребенку осуществлять выбор в соответствии с интересами и возможностями, способствует развитию творчества.

Создание творческой атмосферы, демонстрация педагогом креативного поведения, со-деятельность и сотворчество педагога как с детьми, так и с родителями являются основой взаимодействия при организации детского досуга. К работе по организации творческой деятельности активно привлекались родители.

Таким образом, своеобразие предлагаемой нами поэтапной педагогической технологии развития творческого потенциала детей дошкольного возраста в продуктивных видах досуговой деятельности, особенности модульной организации развивающей среды ДОО для разных видов продуктивной досуговой деятельности позволяет доказать развивающий эффект влияния организации досуговой деятельности на развитие творческого потенциала ребенка.

Результаты эффективности проведенной программы выразились в качественных изменениях в развитии старших дошкольников, проявляющихся в ключевых компетентностях, а именно в повышении интереса детей к творчеству; активизации познавательной деятельности; умении самостоятельно ставить цель, планировать предстоящую работу; владении обобщенным способом деятельности, умение видеть результативность труда развития способности к вариативности, оригинальности; приобретении навыков в различных видах продуктивной творческой деятельности; повышении уровня сформированности культуры досуга.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва // Российская газета. — 2013. — 25 ноября (№ 6241)
2. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — М.: Академия, 2002. — 194с.
3. Болотова, М. И. Организация семейной досуговой деятельности в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. канд. пед. н. / М. И. Болотова. — Ориенбург, 2001. — 42с.
4. Дыбина, О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром: автореф. дис. док. пед. н. / О. В. Дыбина. — М., 2002. — 39с.
5. Крулехт, М. В. Дошкольник и рукотворный мир: Педагогическая технология целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности / М. В. Крулехт. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 232с.
6. Стрельцов, Ю. А. Социальная педагогика досуга / Ю. А. Стрельцов. — М.: Академия, 1996. — 168с.

Развитие правовых знаний учащихся 9-х классов в курсе ОБЖ

Силакова Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Шустова Анастасия Анатольевна, студент

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

В статье поднимаются вопросы развития правовых знаний учащихся 9-х классов по обеспечению безопасности жизнедеятельности при изучении школьного курса ОБЖ.

Ключевые слова: *нормативно-правовая база обеспечения безопасности жизнедеятельности, правовые знания.*

Содержание правового образования подростков определяется с учетом коренных изменений, которые происходят в России и новым характером отношений между государством, личностью и социальным положением гражданина [4].

Знание норм права способствует подготовке школьника к жизни в обществе в реальных условиях, это помогает им скорее и конструктивнее адаптироваться к требованиям социума.

Правосознание личности формируется под влиянием окружающей правовой действительности, научной организации правового обучения и юридической практики государства через уяснение правовых требований, воспринимая которые, человек соотносит их с реальной правовой практикой, вырабатывает соответствующие оценочные суждения о праве. Происходит накопление правовых знаний, вырабатывается индивидуальная позиция по отношению к действующему праву [4, 5].

Нормативно-правовая база обеспечения безопасности жизнедеятельности населения и защиты территорий реализует следующие направления [8]:

1. *регламентирует* обязанности и права государственных органов, общественных организаций, должностных лиц и всех граждан;

2. *закрепляет и регулирует* устройство и назначение специальных органов управления в области защиты от ЧС;

3. *определяет* ответственность всех уровней власти и граждан. Она направлена на то, чтобы каждый гражданин страны знал основные положения законодатель-

ства и был защищен им, чтобы его жизненная позиция, повседневное поведение строго соответствовали правовым предписаниям.

«Человек охватил своей жизнью, своей культурой всю верхнюю оболочку планеты, всю биосферу, — писал русский ученый Вернадский, — биосфера переходит в новое эволюционное состояние — ноосферу, перерабатывается научной мыслью социального человечества ... через организованный человеческий труд». В эпоху ноосферы человек уже может и должен «мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи, государства, но и в планетном аспекте» [3].

Правовой основой законодательства в области обеспечения безопасности жизнедеятельности является Конституция — Основной закон государства. Законы и иные правовые акты, принимаемые в РФ, не должны ей противоречить. Гарантом Конституции РФ является Президент. Другими источниками права в области обеспечения безопасности жизнедеятельности являются: Федеральные законы; Указы Президента РФ; Постановления Правительства РФ; Приказы, директивы, инструкции, наставления и другие нормативные акты министерств, ведомств и их нижестоящих организаций; Правовые акты субъектов РФ и муниципальных образований (Указы, постановления); Приказы (распоряжения) руководителей объектов экономики.

В таблице 1 представлены основные законодательные акты в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Таблица 1. Основные законодательные акты в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Наименования законодательного акта	Основное содержание
Конституция РФ, Закон РФ «О безопасности», Статья 1	«Безопасность — это состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз»
Закон РФ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» № 68 — ФЗ от 21.12. 1994 г.	Настоящий закон определяет общие для РФ организационно-правовые нормы в области защиты граждан РФ, иностранных граждан и лиц без гражданства, находящихся на территории РФ, всего земельного, водного, воздушного пространства в пределах РФ или его части, объектов производственного и социального назначения, а также окружающей природной среды от ЧС природного и техногенного характера.

Закон РФ «О гражданской обороне» № 28 — ФЗ от 12.02.1998 г.	Данный Федеральный закон определяет задачи в области гражданской обороны и правовые основы их осуществления, полномочия органов государственной власти РФ, органов исполнительной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления, организаций независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, а также силы и средства гражданской обороны.
Постановление Правительства РФ «О создании единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций» № 1113 от 5.11.1995 г.	Основные задачи. Решаемые РСЧС по защите населения страны от ЧС природного и техногенного характера

Одним из важнейших принципов обеспечения безопасных условий жизнедеятельности является строгое соблюдение законности. Только опираясь на твердое и глубокое знание законов РФ, иных правовых актов, современный руководитель может добиться высокой организованности, создать и обеспечить безопасные условия жизнедеятельности для сотрудников и подчиненных [8].

Комплексная учебная программа по основам безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) для 9 класса разработана в соответствии с положениями Конституции Российской Федерации и федеральными законами Российской Федерации в области безопасности жизнедеятельности «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера», «Об охране окружающей природной среды», «О пожарной охране», «О гражданской обороне» и Постановления Правительства Российской Федерации от 16 января 1995 года № 738 «О порядке подготовки населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций», на основе Федерального компонента государственного стандарта по основам безопасности жизнедеятельности с учетом комплексного подхода к формированию у обучаемых современного уровня культуры безопасности и подготовки их к военной службе [7].

Структурно программа курса состоит из трех основных разделов: безопасность человека в опасных и чрезвычайных ситуациях, основы медицинских знаний, основы здорового образа жизни.

Содержание курса включает теорию здорового образа жизни, защиты человека в различных ситуациях, первой медицинской помощи, а также практические занятия по оказанию первой медицинской помощи, правилам поведения в экстремальных ситуациях (через решение ситуационных задач, практических навыков эвакуации, занятий в игровой форме, изучение в реальной обстановке возможных в повседневной жизни опасных ситуаций) [1, 2, 6, 7].

Однако вопросам правового законодательства в области безопасности жизнедеятельности в курсе ОБЖ 9 класса, по нашему мнению, отведено незначительное количество учебных часов и только в нескольких темах, а именно: Единая государственная система предупреждения и ликвидации ЧС (РСЧС), Законодательная и нормативно-правовая база по организации борьбы с терроризмом, Государственная политика противодействия наркотизму, Основы семейного права в Российской Федерации.

Между тем, практически на каждом уроке в данном курсе можно делать акцент на нормативно-правовые акты обеспечивающие безопасность. Поэтому, в рамках выпускной квалификационной работы «**Развитие правовых знаний учащихся 9-х классов в курсе ОБЖ**», нами принята попытка наполнить содержание курса ОБЖ 9-го класса правовыми аспектами безопасности жизнедеятельности. Развитие основных правовых знаний в содержании курса ОБЖ 9-го класса представлено нами в таблице 2.

Таблица 2. Развитие правовых знаний в курсе ОБЖ 9-го класса.

№ урока	Кол-во часов	Тема урока	Содержание учебного материала	Содержание правовых знаний
1	1	Россия в мировом сообществе.	Россия в мировом сообществе. Страны и организации в современном мире, с которыми Россия успешно сотрудничает.	Правовые аспекты международного сотрудничества
2	1	Национальные интересы России в современном мире.	Национальные интересы России в современном мире их содержание.	Степень влияния каждого человека на национальную безопасность России — нормативно-правовая база обеспечения безопасности — Закон Российской Федерации от 05 марта 1992 года № 2446–1 «О безопасности»

3	1	Основные угрозы национальным интересам и безопасности России.	Основные угрозы национальным интересам и безопасности России.	Влияние определенного поведения каждого человека на национальную безопасность России. <i>Закон Российской Федерации от 05 марта 1992 года № 2446-1 «О безопасности»</i>
4	1	Формирование общей культуры населения в области безопасности жизнедеятельности.	Формирование общей культуры населения в области безопасности жизнедеятельности.	<i>Закон Российской Федерации от 05 марта 1992 года № 2446-1 «О безопасности»</i>
5	1	Опасные и чрезвычайные ситуации, общие понятия и определения, их классификация.	Классификация ЧС, основные причины увеличения их числа. Масштабы и последствия ЧС для жизнедеятельности человека	<i>«О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» № 68 — ФЗ от 21.12. 1994 г.</i>
6	1	ЧС природного характера, их причины и последствия.	ЧС природного характера, их причины и последствия.	<i>«О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» № 68 — ФЗ от 21.12. 1994 г.</i>
7	1	ЧС техногенного характера их причина и последствия	ЧС техногенного характера их причина и последствия	<i>«О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» № 68 — ФЗ от 21.12. 1994 г.</i>
8	1	Военные угрозы национальной безопасности России.	Военные угрозы национальной безопасности России. Внешние и внутренние угрозы национальной безопасности России Роль Вооруженных Сил России в обеспечении национальной безопасности страны.	<i>Закон РФ «О гражданской обороне» № 28 — ФЗ от 12.02.1998 г.</i>
9	1	Международный терроризм — угроза национальной безопасности России.	Международный терроризм — угроза национальной безопасности России.	<i>ФЗ от 25 июля 1998 года № 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом»;</i> <i>ФЗ от 06 марта 2006 года № 35-ФЗ «О противодействии терроризму»</i>
10	1	Наркобизнес как разновидность проявления международного терроризма.	Наркобизнес как разновидность проявления международного терроризма.	<i>Постановление Правительства РФ от 15 сентября 1999 года № 1040 «О мерах по противодействию терроризму»</i> <i>Указ Президента РФ от 15 февраля 2006 года № 116 «О мерах по противодействию терроризму»</i>
11	1	Единая государственная система предупреждения и ликвидации ЧС (РСЧС)	Основные задачи. Решаемые РСЧС по защите населения страны от ЧС природного и техногенного характера	Постановление Правительства РФ «О создании единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций» № 1113 от 5.11.1995 г.
12	1	ГО как составная часть национальной безопасности и обороноспособности страны.	Основные факторы, определяющие развитие ГО в настоящее время.	<i>Закон РФ «О гражданской обороне» № 28 — ФЗ от 12.02.1998 г.</i>
13	1	МЧС России — федеральный орган управления в области защиты населения и территорий от ЧС	Роль МЧС России в формировании культуры в области безопасности жизнедеятельности населения страны.	<i>ФЗ РФ от 21 декабря 1994 года № 63-ФЗ «О пожарной безопасности»;</i> <i>Указ Президента РФ от 21 сентября 2002 года № 1011 «Вопросы Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий».</i>

14	1	Мониторинг и прогнозирование ЧС.	Мониторинг и прогнозирование ЧС. Основное предназначение проведения системы мониторинга и прогнозирования ЧС	Постановление Правительства РФ « О создании единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций » № 1113 от 5.11.1995 г.
15	1	Инженерная защита населения и территорий от ЧС	Инженерная защита населения и территорий от ЧС	Постановление Правительства РФ « О создании единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций » № 1113 от 5.11.1995 г.
16	1	Оповещение населения о ЧС	Оповещение населения о ЧС. Централизованная система оповещения населения о ЧС, единая дежурно-диспетчерская служба на базе телефона 01. создание локальных и автоматизированных систем оповещения.	Система оповещения, Сигнал «Внимание всем» Действие населения при угрозе нападения, при оповещения о химическом заражении, в очаге инфекционного заболевания, при оповещении о радиоактивном заражении. ФЗ РФ « О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера » № 68 — ФЗ от 21.12.1994 г.
17	1	Эвакуация населения.	Классификация мероприятий по эвакуации населения из зон ЧС. Экстренная эвакуация, рассредоточения персонала объектов экономики из категорированных городов. Заблаговременные мероприятия, проводимые человеком при подготовке к эвакуации.	Эвакуация, план эвакуации учреждения, средства индивидуальной защиты Правила эвакуации, использование различных укрытий и защитных сооружений. ФЗ РФ « О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера » № 68 — ФЗ от 21.12.1994 г.
18	1	Аварийно-спасательные и другие неотложные работы в очагах поражения	Аварийно-спасательные и другие неотложные работы в очагах поражения	ФЗ РФ « О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера » № 68 — ФЗ от 21.12.1994 г
19	1	Виды террористических акций, их цели и способы осуществления.	Виды террористических акций, их цели и способы осуществления.	ФЗ от 25 июля 1998 года № 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом»; ФЗ от 06 марта 2006 года № 35-ФЗ «О противодействии терроризму»
20	1	Законодательная и нормативно-правовая база по организации борьбы с терроризмом.	Основные органы федеральной исполнительной власти, непосредственно осуществляющие борьбу с терроризмом.	ФЗ от 25 июля 1998 года № 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом»; ФЗ от 06 марта 2006 года № 35-ФЗ «О противодействии терроризму»
21	1	Система борьбы с терроризмом.	Существующие в мировой практике формы борьбы с терроризмом. Организация информирования населения о террористической акции	ФЗ от 25 июля 1998 года № 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом»; ФЗ от 06 марта 2006 года № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» Уголовная ответственность, предусмотренная за участие в террористической деятельности

22	1	Правила поведения при угрозе террористического акта.	Правила поведения при угрозе террористического акта.	Правила поведения при угрозе террористического акта. Основные правила поведения, если вас захватили в заложники. <i>Постановление Правительства РФ от 15 сентября 1999 года № 1040 «О мерах по противодействию терроризму»</i> <i>Указ Президента РФ от 15 февраля 2006 года № 116 «О мерах по противодействию терроризму»</i> Правила безопасного поведения в случае возникновения пожара и в случае возникновения террористического акта
23	1	Государственная политика противодействия наркотизму.	Основные меры борьбы с наркоманией.	<i>Уголовная ответственность и виды наказания, принимаемые в России для борьбы с наркоманией</i>
24	1	Профилактика наркомании.	Профилактика наркомании.	<i>Уголовная ответственность и виды наказания, принимаемые в России для борьбы с наркоманией</i>
25	1	Здоровье человека как индивидуальная и общественная ценность	Здоровье человека как индивидуальная, так и общественная ценность. Определение, данное здоровью в Уставе ВОЗ. Основные факторы, оказывающие существенное влияние на здоровье человека. Взаимосвязь, существующая между духовной, физической, и социальной составляющими здоровья человека.	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011)</i>
26	1	Здоровый образ жизни и его составляющие.	ЗОЖ и его составляющие. Роль ЗОЖ в формировании у человека общей культуры в области безопасности жизнедеятельности.	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011)</i>
27	1	Репродуктивное здоровье населения и национальная безопасность России	Репродуктивное здоровье населения и национальная безопасность России	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011)</i>
28	1	Ранние половые связи и их последствия.	Ранние половые связи и их последствия.	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011).</i> <i>Уголовная и административная ответственность за половые связи с несовершеннолетними</i>
29	1	Инфекции, передаваемые половым путем.	Инфекции, передаваемые половым путем.	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011).</i>

30	1	Понятие о ВИЧ-инфекции и СПИДе	Понятие о ВИЧ-инфекции и СПИДе	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011).</i>
31	1	Брак и семья	Роль семьи в формировании ЗОЖ	<i>Основные положения семейного кодекса.</i>
32	1	Семья и здоровый образ жизни человека	Роль семьи в формировании ЗОЖ	<i>Основные положения семейного кодекса.</i>
33	1	Основы семейного права в Российской Федерации.	Роль семьи в формировании ЗОЖ	<i>Основные положения семейного кодекса</i>
34	1	Первая медицинская помощь при массовых поражениях	Первая медицинская помощь при массовых поражениях	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011).</i>
35	1	Первая медицинская помощь при передозировке при психоактивных веществ.	Первая медицинская помощь при передозировке при приеме психоактивных веществ.	<i>Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ (принят ГД ФС РФ 01.11.2011).</i>

Таким образом, изучение курса ОБЖ в 9-м классе, позволяет обучающимся получить систематизированное представление о личном здоровье, здоровом образе жизни, здоровье населения, об опасностях, о прогнозировании опасных чрезвычайных ситуаций природного и тех-

ногенного характера, оценке влияния их последствий на здоровье и жизнь человека и выработке алгоритма безопасного поведения с учетом своих возможностей и прав, установленных законами РФ [1, 2, 6, 7, 8].

Литература:

1. Безопасность жизнедеятельности. /под ред. Э.А. Арустамова. — М.: Юнити, 2006
2. Белов, С.В., Морозова Л.Л., Сивков В.П. Безопасность жизнедеятельности. — М.: Высшая школа, 2001.
3. Вернадский, В.И. «Несколько слов о ноосфере», М., 1944
4. Граждановедение — 7–9 кл. / под ред. Я.В. Соколова. — М., 2002.
5. Защита прав ребенка в РФ (сборник нормативных документов). — С-Пб., 2001.
6. Михайлов, Л.А., Соломин В.П., Старостенко А.В. и др. Безопасность жизнедеятельности: учебник для вузов. — СПб., 2005.
7. ОБЖ, 9 класс, Смирнов А.Т., Хренников Б.О., 2010.
8. Правовое регулирование и органы обеспечения безопасности. / Губанов В.М, Михайлов Л.А., Сибирякова З.А., Соломин В.П./ под ред. Л.А. Михайлова. Москва, 2009. Серия Высшее профессиональное образование, педагогические специальности.

Литературно-музыкальная гостиная «Никто не забыт, ничто не забыто» (для 3–4 классов)

Толстова Елена Анатольевна, учитель музыки;
Смалькова Нина Павловна, учитель начальных классов;
Муравьёва Светлана Павловна, учитель технологии и ИЗО
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Учитель: Добрый день, дорогие ребята! Мы встречаемся с вами в преддверии Дня Победы. Этот праздник

торжественный, хотя радость переплетается с горем, а смех со слезами. Мы вспоминаем о страшной цене, за-

плаченной за победу, о миллионах человеческих жизней, а ценней жизни человека нет ничего в мире. Будем же помнить великое прошлое нашей страны.

Ученик: Июнь. Клонился к вечеру закат,
И теплой ночи разливалось море.
И раздавался звонкий смех ребят,
Не знающих, не ведающих горя.
Июнь! Тогда еще не знали мы,
Со школьных вечеров домой шагая,
Что завтра будет первый день войны,
А кончится она лишь в сорок пятом, в мае.

Голос Левитана в записи о начале войны.

Учитель: 22 июня 1941 года. Эта дата вошла в жизнь нашего народа ненавистным воем вражеских бомб, разрушенными городами и сёлами, миллионами убитых на фронтах, замученными в лагерях смерти, осиротевшими и искалеченными. Во многих семьях сохранились солдатские треугольники-письма, которые присылали с фронта отцы и деды, мужья и сыновья, братья. Они писали, что вернуться домой и только с победой.

Солдат 1 (пишет письмо).

Знаю, в сердце у тебя тревога-
Нелегко быть матерью солдата!
Знаю, всё ты смотришь на дорогу.
По которой я ушёл когда-то.
Знаю я, морщинки глубже стали
И чуть-чуть сутулей стали плечи.
Нынче насмерть мы в бою стояли,
Мама, за тебя, за нашу встречу.
Жди меня, и я вернусь, только очень жди!

Солдат 2 (разворачивает письмо и читает).

Здравствуй, дорогой Максим! Здравствуй, мой любимый сын!

Я пишу с передовой, завтра утром — снова в бой!
Будем мы фашистов гнать. Береги, сыночек, мать,
Позабудь печаль и грусть — я с победой вернусь!
Обниму вас, наконец. До свиданья.
Твой отец.

Солдат 3 (со свечой).

Дорогие мои родные!
Ночь. Дрожит огонёк свечи.
Вспоминаю уже не впервые,
Как вы спите на тёплой печи.
В нашей маленькой старой избушке,
Что лесами сокрыта от глаз,
Вспоминаю я поле, речушку,
Вновь и вновь вспоминаю о вас.
Мои братья и сёстры родные!
Завтра снова я в бой иду
За Отчизну свою, за Россию,
Что попала в лихую беду.
Соберу своё мужество, силу,
Буду немцев без жалости бить,
Чтобы вам ничего не грозило,
Чтоб могли вы учиться и жить!

Учитель: Мы хотим напомнить военные песни,

Что звучали вдалеке и близко,
В час привала или в трудный час...

Песни военных лет... Их по праву можно назвать музыкальной летописью Великой Отечественной Войны. Они звучали с первого до последнего дня, рождаясь прямо на фронте и в тылу, помогали выстоять, выжить и дождаться тем, кто оставался у станков и в поле.

Ученик: Шла пехота, шли в атаку танки,
Но никто не дрогнул в этот трудный час.
«Три танкиста, три веселых друга <...
Эту песню вспомним мы сейчас для вас.

Звучат первый и второй куплеты песни «Три танкиста» (возможна видеозапись песни из кинофильма)

Ученик: Враг дрожал, услышав о «Катюше»,
Мощь «Катюш» вела солдат вперед.
Песню боевую ты послушай,
Что сложил и пел о ней народ.

Звучат первый и второй куплеты песни «Катюша» (видеозапись из кинофильма)

Ученик: О смуглянке-молдаванке на привале песню пели,
У костра, а кто на танке щи да кашу с хлебом ели.
Партизанские отряды под откос состав пускали,
А потом, собравшись рядом, запевали на привале.

Звучит песня «Смуглянка» (видеозапись из кинофильма)

Ученик: Боевые, пыльные дороги
Уводили вас на смертный бой,
А вернуться удалось немногим.
В память об ушедших песню спой.

Песня «Эх, дороги» (клип песни из фотографий военных лет)

Учитель: На войне сражались не только мужчины, но и женщины. Более 800 тысяч женщин воевали на фронтах: они были медсёстрами, врачами, санитарками, разведчицами, связистками. Многих солдат спасли от смерти нежные добрые женские руки.

Медсестра (девочка в косынке с красным крестом, с сумкой).

Пушки грохочут, пули свистят.
Ранен осколком снаряда солдат.

Шепчет сестричка:

«Давай, поддержи,

Рану твою я перевяжу!»-

Всё позабыла: слабость и страх,

Вынесла с боя его на руках.

Сколько в ней было любви и тепла!

Многих сестричка от смерти спасла.

2 девочка-медсестра: Военный госпиталь, больные в тоске проводят вечера,

Их далеко края родные, а рядом только медсестра.

Она на радость грусть меняет, подобно солнечным лучам,
Чужие жизни охраняет, не спит, дежурит по ночам.

И вновь солдат заснет довольным, он знает, что опять с утра,

Разбудит голосом спокойным, пусть не родная, но сестра.

3 девочка — медсестра: Девчонки, тонкие, как свечки,
Сгорали насмерть, до конца.
Но оказались их сердечки
Сильнее вражьего свинца.

Учитель: Дети войны... Сколько видели и вынесли они...
Война отучила этих детей плакать. Фашисты выстраивали детей отдельно от взрослых. От ужаса никто не плакал, смотрели на все стеклянными глазами. Все четко усвоили урок: заплачешь — расстреляют. Так убили маленькую девочку, которая кричала без остановки. Немец вывел ее из шеренги, чтобы все видели, и пристрелил. Все поняли без переводчика — плакать нельзя».

Фашистские нелюди стреляли в детей ради забавы, чтобы посмотреть, как ребята в страхе разбегаются, или выбирали себе живую мишень, чтобы поупражняться в меткости. Ведь ребенок не может работать, пользы от него никакой, значит, можно убивать безнаказанно. Хотя в лагерях находилась работа и для детей. Например, выносить человеческий пепел из крематория и зашивать его в мешки, чтобы потом этим прахом удобрять землю. Заключение в лагерях дети были донорами крови для немецких солдат. А как их «сортировали» на пригодных и непригодных к работе?! Вышел ростом, дотягиваешься до нарисованной на стене линии — будешь служить «великой Германии», ниже необходимой отметки — отправляйся в печь.

«Варварство» Муса Джалиль. (Кадры презентации меняются в соответствии с прочтением стихотворения) читает ученик

Учитель: Тихо, ребята, минутой молчанья память героев почтим,

И их голоса когда-то звучали, по утрам они солнце встречали,

Сверстники наши почти.

Среди нас нет тех, кто ушёл на фронт и не вернулся.

Вспомним через века, через года о тех,

Кто уже не придёт никогда. Вспомним!

Объявляется минута молчания. Прошу всех встать!

Ученик: Сорок пятый! Ещё стояла тьма немая,

В тумане плакала трава.

Девятый день большого мая

Уже вступал в свои права.

По всей стране от края и до края

Нет города такого, нет села,

Куда бы ни пришла Победа в мае

Великого девятого числа.

Голос Левитана о Победе и песня «День Победы»

Ученик: Я горжусь, что живу в стране великой, не покорившейся врагу.

Восставшей из обломков и руин, сплотившей в горе всю страну.

Молодые, не забывайте страшные годы войны, помните подвиг народа великий, помните, что мы граждане огромной страны, помните, что Россия крепка народом.

Сильный духом-непобедим, помните историю России и передайте ее другим.

Учитель: Сейчас всё дальше уходит то далекое и трудное время. Мы знаем о войне по фильмам и рассказам ветеранов. Но главный человеческий долг состоит в том, чтобы люди не забыли о тех, кто не пришёл с войны. Эти герои будут жить до тех пор, пока мы помним о них. Можно только низко поклониться этим людям, столько сделавшим для Победы

Песня «О той войне». Поют все участники сценария, возможно просмотр видео клипа к этой песне.

Об обучении аудированию иностранных студентов-медиков (англоязычная форма образования)

Фильцова Марина Сергеевна, старший преподаватель
Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (г. Симферополь)

Проблема обучения иностранных студентов аудированию как виду речевой деятельности в методике преподавания русского языка как иностранного изучена достаточно полно [1, 2, 3, 4, 5, 8]. Однако изменение состава иноговорящих студентов, увеличение числа учащихся, получающих образование на английском языке, уменьшение объёма аудиторных занятий по русскому языку как иностранному (от 6 до 2 часов в неделю; около 390 часов за весь период обучения), практически полное, искусственно создаваемое отсутствие русской языковой среды для названной категории студентов, снижающее их коммуникативную активность и препятствующее формированию устойчивых навыков речевой деятельности, воз-

вращают проблеме восприятия речи на слух прежнюю актуальность. Закончив курс обучения русскому языку, англоязычные студенты демонстрируют степень сформированности аудитивных навыков, соответствующую сертификационному уровню А2, который, как известно, подразумевает умения решать лишь весьма ограниченный круг коммуникативных задач в повседневной и социально-культурной сферах общения (ср. требования, предъявляемые к аудированию диалогической речи на этом уровне: умение понять на слух содержание высказывания собеседника, его коммуникативное намерение; тематика диалога актуальна для социально-культурной сферы и сферы повседневного общения; объём диалога: 8–10

реплик; количество незнакомых слов: 1,5%; темп речи — 180—210 слогов / мин.; количество предъявлений: 1—2. Ср. также требования, предъявляемые к аудированию монологической речи на уровне А2: умение понять на слух тему, главную и дополнительную информацию, содержащуюся в монологическом высказывании; тематика текстов актуальна для социально-культурной сферы и сферы повседневного общения; тип предъявляемого текста: сообщение, повествование, описание, тексты смешанного типа, специально составленные или адаптированные, сюжетные, соответствующие базовому уровню языковой компетентности; объём текста: 300—400 слов; количество незнакомых слов: 1,5—2%; темп речи — 170—200 слогов / мин. — т.е. практически дикторская речь; количество предъявлений: 2) [7]. Между тем студенты англоязычной формы образования в силу своей профессии вынуждены постоянно вступать в прямой и обязательный контакт с другими людьми — русскоязычными пациентами и их родственниками, русскоязычным медицинским персоналом и т.п. Умение же осуществлять профессиональную практическую деятельность на русском языке, включающую в том числе зрелые умения аудирования, у названной категории учащихся по объективным причинам, перечисленным выше, не формируется. Осваивая русский язык в условиях искусственно созданной языковой среды, студенты, обучающиеся на английском языке, испытывают в восприятии и понимании речи на слух наибольшие трудности.

В силу перечисленных причин и в условиях ограниченного учебного времени перед преподавателем русского языка стоит задача не только преобразования рабочих программ и календарно-тематических планов, но и дополнения учебных пособий, традиционно используемых в практике преподавания РКИ (в нашем случае это учебный комплекс «Жили-были...» [6]), системой поурочных учебных материалов, предназначенных для формирования и развития навыков аудирования. Такая система нами разработана и введена в учебный процесс. В её основе лежит строгое различие двух понятий: 1) восприятие — процесс выделения и усвоения информативных различительных признаков (формирование слухового образа) и 2) узнавание — опознание сформированного образа в результате сличения его с эталоном: «Если на первой ступени воспринимающий речь синтезирует возникающие у него слуховые, зрительные и двигательные ощущения, исходя из своего отношения к тому, что воспринимается, то на второй, аналитической, ступени происходит процесс сличения воспринимаемого сигнала с тем «предваряющим образом», который создаётся в памяти. Происходит процесс установления соответствия и несоответствия «предваряющего образа» с воспринимаемым сигналом. Большое значение для этой ступени восприятия приобретает запас лексических, грамматических и фонетических знаний слушателя» [1, с. 91]. Добавим, что для англоязычных студентов сформированные в аудитории грамматические и лексические

навыки приобретают особое значение, поскольку практически больше нигде они не корректируются. С учётом того, что при аудировании в конечном счёте всё зависит от того, насколько они связаны с навыками подсознательного восприятия, процесс формирования языковых навыков именно в условиях восприятия и понимания речи на слух должен проходить систематически, от урока к уроку. Слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание при обучении англоязычных студентов приводит к неудачам в восприятии. Практика показывает, что для того, чтобы аудирование оказалось успешным, ему следует предпосылать более тщательную отработку вводимого лексико-грамматического материала на этапе объяснения и систематически предлагать упражнения в аудировании микротекстов звучанием до полминуты. Такие аудитивные микросообщения должны проходить через ткань каждого урока.

Большое внимание в системе аудитивных заданий мы обращали на развитие фонематического и особенно интонационного слуха, поскольку известно, что фраза как одна из единиц восприятия понимается не путём анализа и последующего синтеза составляющих её слов, а в результате распознавания информативных признаков, среди которых интонация занимает наиболее важное место. Это объясняется тем, что при восприятии речевых сообщений прежде всего распознаётся коммуникативный план высказывания, а интонация является одним из признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. В связи с этим сформированный интонационный слух необходим для успешной деятельности кратковременной памяти и процесса вероятностного прогнозирования. Что же касается фонематического речевого слуха, то именно его отсутствие или недостаточное развитие обуславливает основные трудности при восприятии речи на слух. Положение усугубляется сильным интерферирующим влиянием речевого слуха родного языка, которое в условиях фактического отсутствия языковой среды сохраняется весьма долго. Следует отметить, что восприятие и понимание речи на слух значительно облегчает зрительный анализатор. Такие зрительные опоры, как органы речи, жесты, мимика, тембр голоса, подкрепляют слуховые ощущения, облегчают внутреннее проговаривание и уяснение смысла звучащей речи. Из этих соображений мы отказались от предъявления аудиоматериалов с дисков либо магнитофонных кассет. На наш взгляд, такое предъявление не соответствует условиям реальной коммуникации, поэтому аудиосообщения предъявляются нами только в виде живых звучащих речевых произведений. Что же касается зрительных опор в виде печатного текста, то мы стараемся использовать их минимально, поскольку подобные опоры усложняют процесс формирования аудитивных навыков и делают его более длительным.

Высказанные соображения лежат в основе разработанных нами аудитивных заданий, которые дополняют ма-

териалы учебного комплекса «Жили-были...». В их задачи входят: 1) выработка у студентов слуховых образцов русской речи: звуков, звуко сочетаний, слов и словосочетаний, их ритмических моделей, образцов русской интонации; 2) развитие фонематического слуха и памяти, многократная реализация фонематических навыков, их закрепление и автоматизация; 3) установление связей между звуковой и письменной формами речи: звуками и буквами, слуховым и графическим обликом слов и словосочетаний, коммуникативным видом фраз и их пунктуационным и интонационным оформлением; 4) развитие грамматических и лексических навыков аудирования (соотношение звукового образа с семантикой; распознавание грамматических

форм речи на морфологическом и синтаксическом уровне; навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний, затверживание речевого образца, навык переноса структуры изученных моделей в ситуацию); 5) развитие специфических механизмов аудирования: кратковременной памяти, направленности внимания, вероятностного прогнозирования; 6) развитие навыков аудирования со смысловым заданием. Задания выполняются студентами со слуха в заданном режиме, который диктуется требованиями Образовательной программы [7].

В заключение приведём примеры аудитивных заданий, которые полностью соответствуют конкретным урокам комплекса «Жили-были...».

Урок пособия	Формулировка заданий по аудированию	Формируемый навык
<p>5 (грамматическая тема: спряжение глаголов <i>говорить, изучать</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Слушайте, повторяйте: по-русски, по-украински, по-английски, по-французски, по-арабски, по-немецки, по-татарски; родной, родной язык, это мой родной язык, хинди (...) — это мой родной язык; родная, родная страна, это моя родная страна, Индия (...) — это моя родная страна. • Слушайте микротекст. По этой модели расскажите о себе: Вот карта. Это Россия. Это моя родная страна. Я русская. Мой родной язык — русский. Я говорю по — русски хорошо, быстро и правильно. • Слушайте диалог и скажите: Студент говорит по-английски? —Здравствуйте! — Добрый день! — Скажите, здесь магазин? — Нет, здесь библиотека. — Библиотека! Как хорошо! Дайте, пожалуйста, учебник биологии и словарь. — Ваш билет? — Вот он, пожалуйста. — Вы говорите по-английски? — Нет, я читаю и говорю по-арабски и немного по-русски. — Вот, пожалуйста, книга и словарь. — Спасибо! <p>Отвечайте на вопросы: 1) Здесь библиотека? 2) Студент хорошо говорит по-русски? 3) Что он читает?</p> <p>Расскажите, что вы узнали из диалога.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слушайте высказывания и согласитесь с ними. Модель: — Какой серьёзный студент! — Да, очень серьёзный. — Как он серьёзно работает! — Да, очень серьёзно. —Как хорошо он играет в футбол! — Какой хороший футболист! — Какая красивая музыка! — Как красиво он играет на гитаре! — Как он быстро читает! — Как она медленно пишет! — Как хорошо играют артисты! — Какой интересный фильм! — Какая неинтересная лекция! — Как интересно он говорит! — Как красиво она пишет! <p>К тексту урока 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слушайте фразы. Подтвердите правильность информации (ответьте «да») или не согласитесь с ней (от- 	<p>Развитие навыка правильного артикулирования; увеличение объёма кратковременной памяти.</p> <p>Развитие навыков анализа информации и говорения.</p> <p>Развитие направленности внимания.</p> <p>Развитие навыка отсроченного воспроизведения речевого образца, комбинирования лексико-грамматического материала (говорение).</p> <p>Затверживание речевого образца, навык переноса структуры изученных моделей в ситуацию.</p>

	<p>ветьте «нет»). Если вы не согласны, объясните, почему (назовите правильный вариант ответа): —Том — русский (-). — Том художник (-). — Его родной язык английский (+). — Рамон экскурсовод (-). — Хуссейн — доктор (+). Его родная страна — Алжир (+). — Он говорит по-французски (-). — Клаус — плохой журналист (-). Клаус немец (+). — Он знает английский и французский язык (+). Он хорошо говорит по-немецки, по-английски, по-французски (+). — Эти студенты хорошо говорят по-русски (+). — Они изучают английский язык (-).</p>	<p>Развитие навыков узнавания и анализа информации.</p>
<p>13 (грамматическая тема: прошедшее время</p>	<p>• Слушайте, повторяйте: [ы]: ты, мы, вы, я и ты, ты и мы, мы и вы, университеты, магазины, стадионы, вокзалы, театры, улицы, проспекты, вопросы, вопросы и ответы;</p>	<p>Развитие навыка правильного артикулирования.</p>
<p>глагола; Винительный падеж со значением одушевлённого объекта).</p>	<p>[и]: площади, парки, площади и парки, музеи, библиотеки, учебники, тетради, словари и тетради; [л]: читала-читал, писала-писал, работала-работал, делала-делал, слушала-слушал, смотрела-смотрел, была-был, жила-жил; был — не был, была — не была; [л']: читали, писали, работали, делали, слушали, смотрели, жили, были, не были, жил, жила, жили, учился, училась, учились.</p> <p>• Слушайте, повторяйте предложения. Обратите внимание на место интонационного центра. Можете ли вы объяснить (по-английски), как меняется смысл высказывания?</p> <p>3 1 1 Вчера / я был на стадионе. — Вчера я был на стадионе. 3 1 1 Вчера / она была в парке. Вчера она была в парке. 3 1 1 Вчера / мы были в клубе. — Вчера мы были в клубе. 3 1 1 Днём / мы были в кафе. — Днём мы были в кафе.</p> <p>• Слушайте и отвечайте по модели. Модель 1. Париж. — Вы были в Париже?  — Нет, не был (не была).</p> <p>Варианты: Лондон, Прага, Киев, Нью-Йорк, Ялта, Алушта, театр, урок.</p> <p>Модель 2. Париж — Лондон.  — Вы были в Париже?  — Нет, не в Париже, а в Лондоне.</p> <p>Варианты: Лондон — Прага, Киев — Нью-Йорк, Ялта — Алушта, театр — кино, урок — лекция.</p>	<p>Развитие интонационного слуха.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Слушайте и задавайте вопросы по модели. Модель: — Том... — Том, что ты делал вчера вечером? — Анна.... Виктор.... Нина Петровна.... Друзья.... Пётр Сергеевич.... Ольга.... Андрей.... • Слушайте и отвечайте по модели. Модель: — Они знают, где клуб? Они были там? — Да, они были в клубе. — Он знает, где библиотека? Он был там? — Она знает, где вокзал? Она была там? — Они знают, где находится парк? Они любят гулять там? — Они любят цирк? Они были там? — Он знает, где рынок? Он был там? — Она знает, где супермаркет «Метро»? Она была там? — 	
	<p>Они знают, где стадион? Они смотрели там матч? — Они знают, где кафедра биологии? Они были там сегодня?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слушайте предложения, закончите их: <ol style="list-style-type: none"> 1. Сейчас Игорь на работе, вчера он тоже ... 2. Сегодня дети в парке, вчера они тоже... 3. Сегодня Ира в университете, вчера она тоже ... 4. Сейчас я на уроке, сегодня утром я тоже ... 5. Сейчас мама в магазине, вчера она тоже ... 6. Сегодня профессор на кафедре, вчера он тоже... • Слушайте и повторяйте по нарастающей. Последний микротекст постарайтесь записать: <ol style="list-style-type: none"> 1) Я студент-медик. 2) Я студент-медик. Сейчас я живу в Симферополе. 3) Я студент-медик. Сейчас я живу в Симферополе и учусь в медицинской академии. 4) Я студент-медик. Сейчас я живу в Симферополе и учусь в медицинской академии. Раньше я жил в Индии. 5) Я студент-медик. Сейчас я живу в Симферополе и учусь в медицинской академии. Раньше я жил в Индии и учился в школе / учился в колледже / работал. • Слушайте текст и отвечайте на вопрос: Почему Антон хорошо знает Андрея? Это мой друг. Вы знаете его? Нет? Его зовут Андрей. Он из Севастополя. Сейчас мы вместе учимся в Москве в университете. Я хорошо знаю Андрея и очень люблю его. А это его сестра Марина. Она тоже студентка. Я давно знаю её. Мы вместе учились в школе. <p>Отвечайте на вопросы: 1) Где сейчас учится Антон? 2) Почему Антон хорошо знает Марину? 3) Где учится Андрей? А Марина?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Слушайте диалог и скажите, кого Вера ждёт на остановке. — Вера, здравствуй! Ты ждёшь автобус? — Нет, я жду Лену и Романа. Сегодня мы вместе смотрим концерт в музыкальном театре. — А почему ты ждёшь на остановке, а не в театре? — Потому что я не знаю, где находится театр, я ещё плохо знаю город. — А Роман знает? — Конечно. Это его родной город. Он здесь жил и учился. <p>Отвечайте на вопросы: 1) Почему Вера ждёт Лену и Романа на остановке? 2) Почему Вера не знает, где находится театр? 3) Почему Роман хорошо знает город?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Работа с аудиотекстом: <ol style="list-style-type: none"> а) семантизация слов 	<p>Грамматические и лексические навыки аудирования (отработка изученных лексических единиц, грамматических моделей, синтаксических структур).</p> <p>Развитие навыка вероятностного прогнозирования.</p> <p>Поэтапное увеличение объёма кратковременной памяти.</p> <p>Навыки критического осмысления информации, трансформации и комбинирования аудиотекста, развитие навыков монологической речи (воспроизведение содержания аудиотекста с разной степенью полноты).</p>

спешить, термин, скучать, далеко, только.

б) Слушайте письмо Сухиба и скажите, где живёт его подруга.

Здравствуй, дорогая Дина! Я уже 4 письма написал тебе. Жду твоё письмо. У тебя не работает Интернет?

Уже месяц я здесь, в России. Ты знаешь, что я учусь в медицинском университете. Учиться интересно, но очень трудно. Я очень много работаю. Утром я не завтракаю, потому что спешу на лекции. Лекции и уроки начинаются в 8 часов, а кончаются в 3 или в 4 часа. Ты знаешь, что я здесь изучаю? Нет? Я скажу. Это анатомия, биология, химия, физика и, конечно, русский язык. Я учу темы, медицинские термины, новые слова. Уччу вечером и даже ночью, и в понедельник, и во вторник, и в среду, и в четверг, и в пятницу и даже в субботу.

У тебя может быть вопрос, я отдыхаю или нет. Немного я отдыхаю в воскресенье. Ты знаешь, что я люблю спорт. Здесь тёплая погода, и в воскресенье мы часто играем в футбол. Вечером я слушаю мою любимую арабскую музыку. Ирак так далеко, ты тоже так далеко, и я очень скучаю.

Пожалуйста, пиши часто. Я хочу знать, как ты живёшь, что ты делаешь, какая погода в Ираке, где ты была вчера... Я хочу знать всё-всё-всё! Я думаю, ты понимаешь, как это важно.

Пиши, дорогая Дина! Сухиб.

в) Ответьте на вопрос задания «б».

г) Слушайте, повторяйте. Последнее предложение запишите в тетради по памяти.

— Лекции начинаются в 8 часов. Лекции и уроки начинаются в 8 часов. Лекции и уроки начинаются в 8 часов, а кончаются в 3 или в 4 часа. Лекции и уроки в медицинском университете начинаются в 8 часов, а кончаются в 3 или в 4 часа.

— Сухиб учится в медицинском университете. — Сухиб учится в медицинском университете. Это интересно, но очень трудно. — Сухиб учится в медицинском университете. Это интересно, но очень трудно, поэтому он много работает. — Сухиб учится в медицинском университете. Это интересно, но очень трудно, поэтому он много работает и отдыхает только в воскресенье.

д) Закончите предложения.

— Уже месяц Сухиб живёт.... — Он изучает.... Он учит.... В воскресенье он немного.... Вечером он слушает.... Сухиб очень скучает, потому что....

е) Расположите пункты плана в нужной последовательности.

- 1) Где учится Сухиб?
- 2) Как он отдыхает?
- 3) Что изучает Сухиб?
- 4) Что и как он учит?
- 5) Почему Сухиб скучает?
- 6) Как он отдыхает?

Позатпное увеличение объёма кратковременной памяти.

	<p>7) Что Сухиб хочет знать?</p> <p>ж) Слушайте письмо ещё раз и напишите Дине от лица Сухиба.</p>	<p>Развитие навыков вероятностного прогнозирования.</p>
		<p>Умения смысловой переработки воспринятой информации.</p> <p>Умения фиксации воспринятой информации.</p>

Перечисленные задания — это лишь малая возможность представить учебный материал по аудированию, который используется автором в работе со студентами

англоязычной формы обучения. Автор был бы весьма признателен за компетентные заинтересованные отклики.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М., Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. — М.: Рус. яз., 1989. — 223 с.
3. Клобукова, Л. П., Михалкина, И. В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации [Текст] / Л. П. Клобукова, И. В. Михалкина. 2002. — Электронный ресурс: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255.
4. Колосницына, Г. В. Пути оптимального построения и оформления учебного аудиотекста / Г. В. Колосницына. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 95 с.
5. Малыгина, Е. В. Комплекс упражнений для обучения аудированию [Текст] / Е. В. Малыгина // Молодой ученый. — 2010. — № 7. — с. 283–287.
6. Миллер, Л. В., Политова, Л. В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебный комплекс. 3-е издание / Л. В. Миллер, Л. В. Политова. — СПб.: Златоуст, 2013.
7. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. — М.: Изд-во РУДН, 2001. — с. 15; 37; 62.
8. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. — М.: Рус. яз., 1977. — 216 с.

К вопросу о сохранении психического здоровья детей и подростков

Фортова Любовь Константиновна, доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор
Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

Усенкова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

В данной статье авторы анализируют значение психического здоровья для несовершеннолетних и предлагают конкретные пути его укрепления.

Ключевые слова: *здоровье, психическое здоровье, мотивация, личность, превенция.*

Здоровье — это важнейшая витальная категория, характеризующая физическое, психическое и социальное благополучие человека. В контексте нашего исследования, мы анализируем психическое здоровье ин-

дивида, как состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, а также может противостоять жизненным проблемам и стрессам без ущерба для своей психики. Дети и подростки, находящиеся в усло-

виях микросоциального конфликта в школе и дома, входят в группу риска по срыву процессов высшей нервной деятельности (ВНД) и попадания в когорту психически уязвимых страт населения. На наш взгляд, задача родителей и педагогов — позаботиться о состоянии эмоционального, физического, психического и социального благополучия ребенка. Сделать это можно только через познание личности растущего человека, его способностей, возможностей и принятие его таким, какой он есть.

Нам представляется, что в этом направлении большую помощь могут оказать труды А. Маслоу, в частности, его исследование мотивации личности. Мы разделяем постулат ученого в том, что мотивы бывают у человека в целом, а не у какой-то его отдельной части. Исходя из этого, родители и педагоги должны уделять внимание роли удовлетворения потребностей в формировании характера ребенка. В работе ученого доказано, что здоровым людям свойственны способность любить и быть любимыми, взаимная забота и ответственность, внутренняя гармония и гомеостаз, жизнерадостность. При возникновении у ребенка психической дисгармонии, наступает хаос и путаница иерархии мотивов и потребностей. Ребенок может уйти в себя, замкнуться, а длительная депрессия достаточно часто приводит к суициду. Схематическое представление Маслоу о психическом здоровье заключается в том, что он трактует здорового человека как счастливого, живущего в гармонии самим с собой, не ощущающего внутреннего разлада, при необходимости защищающегося, но первым ни на кого не нападающего.

Чрезвычайно важными утверждениями ученого, мы считаем его подход к классификации основных потребностей: физиологических, потребности в безопасности, потребности в заботе и любви, потребности в уважении, потребности в самодетерминации и самореализации. Мы убеждены, что человек погибает не только при нереализации первичных, но и при неудовлетворении вторичных потребностей. Учеба, как основной труд ребенка, его занятость тем видом деятельности, который приносит ему выработку эндорфинов, а следовательно, массу позитивных эмоций, являются важными средствами сохранения физического и психического здоровья.

Неумолимая статистика ВОЗ констатирует, что более 1% населения Земли страдает шизофренией, а в 33% случаев дебют этого заболевания приходится на подростковый возраст. Зададимся вопросом: отчего же происходит сшибка процессов ВНД в данном возрасте?

Литература:

1. Маслоу Абрахам «Мотивация и личность». — 3-е изд. Пер. с англ. Издательство: СПб. с. 352.

Как известно, пубертат — возрастной криз характеризуется перестройкой деятельности эндокринных желез и типичным метаморфозом, детерминированным изменением уровня половых гормонов подростков. Социальный статус подростка также претерпевает изменения. К нему предъявляются большие требования, в связи с обучением в старших классах или в связи с приобретением специальности. Меняется поведение подростков, возникают конфликты с родителями, учителями, появляются реакции протеста против опеки родителей, делаются попытки самоутвердиться в жизни. Подростки становятся крайне нетерпимы к замечаниям и советам. В следствии этого — в данный период могут возникать невротические и психопатические реакции, а также эндогенные заболевания.

На наш взгляд, превентивную работу необходимо начинать уже в пренатальный период, посещая на дому беременных женщин и объясняя им не только тактику поведения во время родов, но и дальнейшее сопровождение ребенка в плане охраны его психического здоровья. Лишенный эмоционального тепла и ласки, депривированный ребенок очень уязвим, особенно это касается отчуждения его самым близким человеком — матерью. Большую роль играют программы, направленные на укрепление психического здоровья детей в школах. Они включают профилактику дидактогенных неврозов, фрустрации, педагогической и социальной запущенности. Все мы индивидуальны, и задача родителей и педагогов сделать жизнь детей счастливой. Все институты воспитания и образования должны четко представлять себе, что мы в ответе за тех, кого учим и воспитываем. А это значит, что любой человек, независимо от особенностей внешности, способностей, возможностей должен найти свою социальную нишу в нашем непростом мире и реализоваться как личность. Кроме того, нам бы хотелось обратить внимание родителей и всех социальных структур, которые работают с несовершеннолетними о формировании и развитии у детей социального иммунитета и социальной закаленности. Это означает, что ребенок должен войти в жизнь, будучи готовым к преодолению тех непростых ситуаций, которые могут возникнуть на его жизненном пути и при этом он должен сказать «нет» всем деструктивным структурам, которые попытаются его вовлечь в различные формы девиантного и делинквентного поведения. Нравственная и социальная устойчивость — это залог не только успешной социализации, но и приоритетного направления профилактики психической дисгармонии и патологии.

Терминология «педагогические условия»

Хушбахтов Алишер Хайталиевич, аспирант
Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Ключевые слова: условия; педагогические условия; педагогические исследования; педагог; методика; педагогическая технология, военная кафедра.

Terminology «pedagogical conditions»

Husbahtov Alisher Haitalievish, graduate student
Komsomolsk-on-Amur State Technical University

An analysis of the scientific and educational literature suggests that today a unified approach to the concept of «pedagogical conditions» does not exist. It is known that the term «pedagogical conditions» evolve and change over time, gaining and losing certain traits. The article is devoted to consideration of the concept, the analysis of its components. The approaches to the definition of the concept of «pedagogical conditions» are given different interpretations of the conditions changing over time. Particular attention is paid to the modern interpretation of the concept of «pedagogical conditions», discussed in detail the components of the concept and its importance in modern science. Separately, I note the author's point of view on the definition of the term under review, highlighted additions which, in my opinion, it is necessary to introduce the definition in accordance with modern trends of development of technology and science.

Keywords: conditions, pedagogical conditions, pedagogical research, teacher, methodology, educational technology.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет утверждать, что на сегодняшний день единого подхода к понятию «педагогические условия» не существует. Известно, что термин «педагогические условия» развивался и изменялся в течение времени, приобретая и теряя определенные черты. Статья посвящена рассмотрению данного понятия, анализу его составляющих. Описаны подходы к определению понятия «педагогические условия», приведены различные трактовки условий, меняющиеся во времени. Особое внимание уделено современным трактовкам понятия «педагогические условия», подробно рассмотрены составляющие данного понятия и их значение в современной науке. Отдельно отмечена авторская точка зрения на дефиниции рассматриваемого термина, выделены дополнения, которые, по мнению автора, необходимо ввести в определение с учетом современных веяний развития технологий и науки.

Изучение и анализ результатов многочисленных научно-педагогических исследований показывает, что в теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий:

- организационно-педагогические (их выделяют такие ученые, как В.А. Беликов, Е.И. Козырева, С.Н. Павлов, А.В. Сверчков и ряд других.),
- психолого-педагогические (обозначенные в трудах Н.В. Журавской, А.В. Круглия, А.В. Лысенко, А.О. Малихина и других),
- дидактические условия (их рассматривает М.В. Рутковская и др.)
- и т.д.

Все перечисленные типы логичным образом расширяют и дополняют понятие термина «педагогические условия», а также позволяют сделать педагогический процесс более комфортным и продуктивным.

В периоды становления и развития науки в целом и педагогической науки в частности происходила трансформация рассматриваемого понятия и его составляющих. Неоднозначно трактовались педагогические условия и в трудах отечественных педагогов. Так, ряд специалистов, развивая и конкретизируя представления об организационно-педагогических условиях развития и функционирования образовательных процессов, представляли данные условия не только и не столько в виде совокупности определенных возможностей, способствующих эффективному решению образовательных задач, но также и считали необходимым включить в определение рассматриваемого понятия его направленность на необходимость и значимость развития процессуального аспекта педагогического процесса с позиции управления. В данном ключе развивали свои трактовки следующие специалисты:

– С. Н. Павлов признает необходимость включения в понятие «педагогические условия» совокупности объективных возможностей обучения и воспитания людей, организационных форм и материальных возможностей [3, с. 14];

– А. В. Сверчков признает педагогическими условиями принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования профессиональной педагогической культуры личности [4, с. 279–282].

Изучение исследований и подходов к определению понятия «педагогические условия» [1–5] позволяет заключить, что данный термин обладает следующими характерными признаками:

1) Педагогические условия ученые рассматривают как совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, использование которых способствует повышению эффективности целостного педагогического процесса;

2) Совокупность мер оказываемого воздействия, характеризующихся как психолого-педагогические условия, направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы (педагога, воспитанника и других участников), что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса;

3) Основной функцией психолого-педагогических условий является организация таких мер педагогического взаимодействия, которые обеспечивают преобразование конкретных характеристик развития, воспитания и обучения личности, то есть воздействуют на личностный аспект педагогической системы.

На наш взгляд, сегодня определения термина «педагогические условия» необходимо расширить с учетом современных достижений в сфере информационных технологий. Автор настоящей статьи считает максимально подходящей для современного определения термина «педагогические условия» трактовку С. Н. Павлова. Вместе с тем, необходимо дополнить предложенное определение. Так, по нашему мнению, войти в структуру определения термина «педагогические условия» помимо организационных форм и материальных возможностей должны следующие компоненты:

1. Возможность доступа к новейшим образовательным и педагогическим технологиям и ресурсам;
2. Возможности обучения и воспитания в современных реалиях обязательно должны включать необходимые информационные и технические ресурсы.

Литература:

1. Козырева, Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры / Е. И. Козырева // Козырева, Е. И. Методология и методика естественных наук. — Вып. 4. — Сб. науч. тр. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. — 24 с.
2. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография / В. А. Беликов. — М.: Владос, 2004. — 357 с.
3. Павлов, С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Павлов. — Магнитогорск, 1999. — 23 с.
4. Сверчков, А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов / Сверчков А. В. // Молодой ученый. — 2009. — № 4. — с. 279–282.
5. Малыхин, А. О. Воспитание морального сознания учеников 5–7 классов на уроках трудового обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. О. Малыхин / Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. — Киев., 2000. — 20 с.

Присутствие перечисленных элементов в определении понятия «педагогические условия» объяснимо по ряду причин. Во-первых, наполнение дефиниции и его изменение во времени происходит по мере развития науки, в том числе и педагогической. Во-вторых, бурный рост и скачкообразное развитие информационных и коммуникационных технологий в течение последних десятилетий предопределило необходимость встраивания данных элементов в определения.

Таким образом, подводя итоги анализа позиций различных исследователей касательно определения понятия «педагогические условия», можно выделить ряд положений, важных для понимания данного термина и максимально полного его определения:

1. Условия выступают как составной элемент педагогической системы, в том числе и целостного педагогического процесса;

2. Педагогические условия должны отражать всю совокупность возможностей образовательной среды: целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования. Они должны включать: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания;

3. Полноценное оснащение педагогического процесса сегодня немислимо без активного использования учебное ИКТ-оборудования;

4. В структуре педагогических условий неизменно присутствуют как внутренние элементы, обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса, так и внешние элементы, которые призваны содействовать формированию процессуальной составляющей всей педагогической системы.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что педагогические условия являются основным компонентом педагогической системы; они должны отражать совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды; для них характерно изменение и развитие с течением времени.

К вопросу об управлении дошкольной образовательной организацией в условиях инновационной деятельности

Юденкова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;
Тихонова Юлия Юрьевна, магистрант
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье представлен опыт управления дошкольной образовательной организацией в условиях инновационной деятельности.

Ключевые слова: управление, образовательная организация, руководитель, инновационная деятельность, мотивация, педагог, развивающая среда.

To the question of management of a preschool educational organization in terms of innovative activity

Yudenkova Irina Viktorovna, Ph.D., Associate Professor;
Tihonova Yulia Yurevna, master student
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas branch)

The article depicts the experience of management of a preschool educational organization in terms of innovative activity.

Key words: management, educational organization, the head, innovative activity, motivation, educator, developing environment

Управление образовательными организациями — это не просто опыт, который может приобрести каждый, это искусство, требующее природных задатков, особого таланта, лидерских качеств личности руководителя. В условиях трансформации российского общества необходимо повышение профессионального уровня руководителей любых образовательных учреждений, в том числе и дошкольных. Это вызвано тем, что развитие образовательных учреждений в системе рыночных отношений ставит руководителей в условия инновационного процесса [1].

В современной литературе по теории и практике управления приводятся различные определения понятия «управление».

Т.И. Шамова под управлением понимает целенаправленную деятельность по обеспечению, становлению, оптимальному функционированию и обязательному развитию дошкольного учреждения.

П.И. Третьяков считает, что управление — это «воздействие» одной системы на другую, одного человека на другого. При такой трактовке слабо учитывается субъект — субъектная природа, так как активность признается за управляющим, а управляемый воспринимается как пассивный исполнитель. Управление — это взаимодействие субъектов. Такое взаимодействие предполагает взаимное изменение управляющих и управляемых и самого процесса взаимодействия как смены состояний [2].

Управление в любой социальной организации может быть полно спроектировано, описано, охарактеризовано и реализовано через функцию управления, организаци-

онную структуру и организационный механизм. Мы согласны с мнением автора о том, что для грамотного управления инновационным процессом необходимо осознать специфику управляемого объекта — именно этот процесс и является в первую очередь объектом управления. Всякое нововведение начинается с идеи. И даже когда новшество разработано, процесс его освоения неизбежно сопровождается уточнениями, поправками, доработками, саморазвитием и т.п. Это фактически (чаще всего) работа не с детьми, а с педагогами, и именно она является главным объектом управления со стороны руководителей.

На наш взгляд, огромными возможностями повышения качества образования обладает организация и внедрение в педагогическую практику образовательных учреждений инновационной деятельности, направленной на проектирование стратегии обновления управления ДОУ.

Исследование системы управления образовательной организацией осуществлялось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад «Колокольчик» р.п. Сосновское Нижегородской области.

Целью инновационной деятельности в ДОУ является улучшение способности педагогической системы детского сада достигать качественно более высоких результатов образования. Новые требования к дошкольному образованию призваны обеспечить вариативность воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на индивидуальность ребенка и запросы его семьи.

Управление инновационной деятельностью в нашем учреждении осуществляется с 2006 года. Условия, ко-

торые сложились в детском саду, способствовали организации инновационной деятельности, а именно:

- формирование положительного отношения и потребности педагогов в инновационной деятельности;
- развитие и преобразование образовательной среды дошкольного учреждения;
- повышение профессиональной квалификации и компетентности педагогов;
- распространение педагогического опыта;
- использование системы стимулирования и поощрения педагогов, участвующих в инновационной деятельности;

– привлечение родителей к активным партнерским отношениям.

Основными задачами являются мотивация педагогов на внедрение новшеств в воспитательно-образовательный процесс ДОО, обобщение положительного педагогического опыта. Результатом работы каждого педагога явилось формирование личного портфолио педагога.

В процессе исследования нами были выявлены приоритетные мотивы педагогов к использованию инновационной деятельности. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Мотивы педагогов ДОО к использованию инновационной деятельности

Мотивы	Абс. кол-во	Процентное соотношение (%)
Признание, ощущение значимости, уважение коллег	16	72
Увеличение уровня доходов	3	18
Возможность самореализации	4	29
Возможность реализации себя как лидера	2	8

Как мы видим из таблицы, доминирующим мотивом (72%) является признание, уважение коллег и ощущение значимости. То есть данный коллектив в большей степени работает за моральное вознаграждение.

Для оценки инновационного потенциала коллектива ДОО мы использовали анкету «Модифицированный опросник оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» Т. С. Соловьевой. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровень восприятия педагогами новшеств

Уровни восприятия	Абс. кол-во	Процентное соотношение (%)
оптимальный	21	85,5
допустимый	4	14,5
низкий	0	0
критический	0	0

Из таблицы 2 следует, что большая часть педагогов ДОО (85,5%) имеют оптимальный уровень инновационного потенциала. Эти педагоги не сопротивляются введению каких — либо новшеств в работу образовательной организации; 14,5% — имеют допустимый уровень восприятия новшеств, то есть они не проявляют особой активности, но и не сопротивляются их введению. И в данном учреждении ни оказалось педагогов, имеющих низкий или критический уровень.

Важным направлением, на наш взгляд, является стимулирование педагогов к инновационной деятельности. В данном учреждении была разработана система мотивации педагогов ДОО к инновационной деятельности. Данная система включала в себя методы морального и материального стимулирования: бесплатные курсы повышения квалификации, выплата стимулирующей доплаты по результатам труда; выплата премии по результатам труда. Данная система управленческих действий направлена на создание ситуации успеха каждому сотруднику, ориентации

на индивидуальность и личностное самоопределение каждого педагога, совершенствование его творческого потенциала, профессиональной мотивации и, как следствие, постоянность основного состава педагогического коллектива на протяжении длительного периода. Создание коллектива единомышленников — результат эффективности управления учреждением и одновременно залог успешности организованной инновационной деятельности ДОО.

Характеристика кадрового состава учреждения позволяет решить эту задачу на высоком уровне. Из 25 педагогов — 21 имеет высшую и первую категории, все педагоги с профессиональным образованием. Профессиональные достижения воспитателей учреждения получили высокую оценку на региональном уровне. Два педагога являлись победителями конкурса лучших воспитателей района. Два педагога были участниками конкурса методических разработок в 2014 году, который проходил в рамках IV регионального научно-методического симпозиума «Наш мир — мир детства» в АФ ННГУ.

Для повышения своего профессионального уровня педагоги регулярно проходят обучение на курсах повышения квалификации, проблемных семинарах. Воспитатели и специалисты детского сада активно участвуют в работе районных методических объединений, занимаются самообразованием.

Большая работа в дошкольном учреждении проводится по инновационным преобразованиям развивающей среды. Основными принципами этой работы являются:

- всестороннее развитие личности ребенка через взаимодействие с развивающей средой;
- вариативность и мобильность среды;
- деятельностный подход;
- авторские разработки в создании среды;
- реализация общедидактических принципов в создании среды.

Поиск новых форм работы и подходов к взаимодействию с родителями наших воспитанников мы рассматриваем как одно из направлений инновационной деятельности учреждения. Сотрудничество с родителями осуществляется через традиционные и нетрадиционные формы. Примером стало открытие 2014 году в ДОУ районной инновационной площадки по теме: «Разработка и реализации детско-взрослых образовательных проектов в рамках деятельности Родительского клуба». Вместе со своим ребенком каждое воскресенье родители проводят два часа в увлекательных играх, забавах, развлечениях, направленных на укрепление здоровья, интеллектуальное развитие, на развитие коммуникативных навыков, навыков сотрудничества и взаимодействия со сверстниками. У детей есть возможность проявить себя творчески в изобразительной, театрализованной и спортивной деятельности. Родители ста-

новятся активными участниками разработки и реализации детско-взрослых образовательных проектов по вопросам подготовки детей к обучению в школе, вместе со своими малышами обретают радость познания и открытий в самой лучшей стране под названием «Детство».

Занятия с детьми и индивидуальные консультации по возникающим вопросам организованы квалифицированными специалистами ДОУ: учителем-логопедом, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре, воспитателями, медицинскими работниками. Также в работе с родителями используются интерактивные формы: конференции, тренинги, творческие мастерские, семейные мастер-классы. В целях улучшения качества взаимодействия ДОУ с семьями воспитанников и изучения спроса на образовательные услуги применяются интернет — ресурсы. Разрабатывается пакет диагностического инструментария по взаимодействию с родителями в условиях реализации ФГОС.

Взаимодействие с социумом является важной составляющей инновационных процессов в дошкольном учреждении. Оно тесно взаимодействует с МБОУ ДОД ДЮОЦ, ДЮСШ, музеем, СОШ, библиотекой, являясь звеном единой социальной инфраструктуры поселка и района. Эффективная работа педагогического коллектива всегда получает моральную и материальную поддержку руководителя.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что инновационная деятельность в нашем детском саду оказала положительное влияние на развитие ДОУ в целом, и на воспитателей в частности. Два педагога поступили в высшие педагогические учреждения, два — закончили, три получили первую квалификационную категорию, два воспитателя готовятся к защите высшей квалификационной категории.

Литература:

1. Кузнецова, Е. Б. Инновации в управленческой деятельности руководителя ДОУ // Управление ДОУ. — № 4. — 2009.
2. Назарова, В. М. Управление инновационными процессами в ДОУ // Управление ДОУ. — № 6. — 2005.

Акмеологический подход как креативноформирующая образовательная модель

Ясакова Наталья Владимировна, аспирант
Воронежский государственный университет

Статья знакомит с возникновением акмеологии — новой по своему типу науки. В работе представлена попытка раскрыть область знаний, выделить разделы акмеологии. Рассматривается креативный аспект акмеологии и его особенности.

Ключевые слова: акмеология, креативность, самореализация, самообразование, личность, творческий потенциал, креативная акмеология.

Акмеология — новая наука, которая интенсивно развивается, она всесторонне освещает процесс развития человека на протяжении всей его жизни, выявляет объективные и субъективные условия, которые позволяют чело-

веку оптимально состояться как социально активной личности и профессионалу в своей сфере деятельности.

В современной литературе акмеология рассматривается (от греч. акме — вершина, logos — учение) как

наука, изучающая закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в своём развитии. Степень зрелости человека и так называемая вершина этой зрелости или, как её ещё называют «акме», — это многомерное состояние человека, которое охватывает значительный по временной протяжённости этап его жизни и показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист в какой-либо определённой области деятельности, как личность — бедная или богатая своими связями с окружающей деятельностью, как супруг, как родитель. Это состояние не является статичным, а, наоборот, отличается большей или меньшей вариативностью и изменчивостью [5, с. 23].

Возникновение акмеологии знаменует смену парадигмы в развитии целого ряда наук, в научном мировоззрении и социальной практике — осуществляется переход от рассмотрения человека как некоторой производной общественных явлений к его пониманию как субъекта, личности, способной решать личные и общественно значимые проблемы. Этим определяется фундаментальность акмеологии.

Акмеология — совершенно новая по своему типу наука, объединяющая методологию и теорию, исследования и разработку технологий, способов, практик, которые обеспечивают реальное совершенствование человека. Она уникальна по характеру возникновения на стыке гуманитарных, общественных, естественных и точных наук.

В современном сложном мире личность должна решать сложные проблемы, для которых не существует готовых решений. Соответственно личность должна соответствовать обществу, проявляя себя не только как высококвалифицированный профессионал, но и человек, способный действовать в условиях высокой неопределённости, риска, способный мыслить и действовать, т.е. на высшем уровне своего развития. Иными словами, должен формировать тип, противоположный пассивному исполнителю. Данная острая социальная ситуация в обществе стала как бы своеобразным социальным заказом для развития акмеологии как науки о ценности личности, о её совершенствовании и способности высоко эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность и социальную роль, жить полноценной жизнью [3, с. 45].

«Поскольку максимальное совершенство есть вершина в развитии индивида, личности, деятельности индивидуальности, а вершина по-гречески называется акме, то область знаний, занимающаяся изучением:

— закономерностей самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям (вершинам);

— факторов, объективных и субъективных, содействующих и препятствующих достижению вершин; закономерностей обучения вершинам жизни и профессионализма в деятельности;

— самообразования, самоорганизации и самоконтроля;

— закономерностей самосовершенствования, самокоррекции и самореорганизации деятельности под влиянием новых требований, идущих как извне, от профессии и общества, развития науки, культуры, техники, так и, особенно изнутри, от собственных интересов, потребностей и установок, осознания своих способностей и возможностей, достоинств и недостатков собственной деятельности получила название акмеологии» [1, с. 29].

«При этом под «акме» имелось в виду такое состояние человека, при котором достигается высший результат его деятельности («звёздный час») и процесс движения к этому состоянию средствами образования.

Развитие исследований в области акмеологии, связанное с именами А. А. Деркача, А. А. Бодалева, А. А. Реан, привело к дифференциации предмета акмеологии и выделению более частных отраслей акмеологии, например, школьная акмеология и профессиональная акмеология.

На данном этапе развития акмеологии как области научного знания и комплекса дисциплин о человеке в динамике самоактуализации его творческого потенциала, саморазвития, самосовершенствования, можно говорить о следующей её классификации. Акмеология как наука делится на классическую акмеологию, базовую акмеологию и прикладную (отраслевую) акмеологию.

Понятия акмеологии в словарях нет, хотя впервые оно было введено в научный оборот Н. А. Рыбниковым ещё в 1928 г. для обозначения науки о развитии зрелых людей. Вслед за ним, в том же значении, понятие акмеологии используют Б. Г. Ананьев и А. В. Петровский.

Б. Г. Ананьев ищет ей место в системе наук, изучающих возраст и фазы жизни человека как индивида, и располагает их в следующей последовательности: эмбриология человека, морфология и физиология ребёнка, педиатрия, педагогика, акмеология, геронтология. Это классический этап развития акмеологии.

Базовая акмеология рассматривает человека как целостную систему, её предмет — закономерности, условия, факторы, стимулы самореализации творческих потенциалов зрелых людей на пути к вершинам продуктивности и профессионализма в созидательной деятельности, требующей общего и профессионального образования, которое обеспечивает её субъектам совершенствование, коррекцию и реорганизацию деятельности в новых условиях на протяжении жизни и профессиональной биографии [4, с. 55].

«В настоящий момент можно выделить такие разделы прикладной акмеологии, как акмеология управления, педагогическая, профессиональная, школьная.

Креативный аспект акмеологии определяет затрачиваемые усилия и успешность их реализации путём выяснения уровня профессионализма, рефлексивно-инновационного потенциала его совершенствования до степени мастерства и оценки социальной значимости инноваций, полученных в процессе творчества» [2, с.37].

«Креативная акмеология ориентирована на гуманистические традиции в изучении специфики самоактуализации взрослого человека во всех возрастных периодах творческой зрелости специалиста, достижения профессионального «акме». Креативная акмеология представляет современный, ещё не устоявшийся, но специфически самостоятельный общекультурный научный факт. Креативная акмеология позволяет с позиции психологии творчества исследовать и открыть в процессе анализа новые аспекты традиционных концепций психологии личности и педагогической психологии, внедрить и верифицировать их в акмеологической науке как новой области человекознания, акцентируя её творческий статус.

Креативное саморазвитие — акмеологическая проблема, поскольку акмеология изучает закономерности

профессионального становления специалиста и достижения вершин творческой деятельности и самореализации.

Предмет креативной акмеологии — изучение особенностей и тенденций развития креативности как процесса и результата творческой зрелости взрослой личности, изучение объективных и субъективных факторов достижения творческих вершин и профессионального мастерства в процессе её самоактуализации [2, с. 57].

В современном российском обществе после длительного периода недооценки роли личности в обществе не только признаётся её существование как единицы общества, но и её роль как одного из факторов противовеса кризисным, стихийным, неупорядоченным социальным и экономическим процессам, как условие прогресса, цивилизованности общества.

Литература:

1. Богданов, Е. Н. Введение в акмеологию / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. — Калуга: 2000. — 212 с.
2. Бранский, В. П., Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. — СПб.: Политехника, 2002. — 476 с.
3. Деркач, А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А. А. Деркач. — М.: 1999. — 392 с.
4. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании / В. И. Загвязинский. — Тюмень: 1990. — 71 с.
5. Слостенин, В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. — М.: 1997. — 89 с.

Современные аспекты успешности обучающихся

Яударова Наталья Юрьевна, старший преподаватель
Чеченский государственный университет

Данная работа посвящена проблеме организации образовательной деятельности с учетом психологических особенностей каждого обучающегося. Рассматриваются важные аспекты успешного обучения, воспитания и развития учеников в условиях модернизации образования. Автор приводит примеры особенности выстраивания образовательного процесса с учетом ведущей модальности, типа темперамента и т.д.

Педагогический процесс, антропологической основой которого является саморазвитие индивидуума, по своей сущности всегда сохраняет общественную направленность, задаваемую педагогическим идеалом, в котором общественные и личные черты личности гармонически сочетаются. Общество творит историю, создает язык, религию, науку, просвещение. Вся культура своим происхождением обязана обществу [1, 13]. Общественная направленность образовательного процесса так же предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося, для того, что бы выпустить полезных членов общества. Что же должен знать педагог о своем ученике для того, что бы каждый был успешным в выстраиваемом образовательном процессе? Учитывая скорость реакции мыслительной деятельности, тип темперамента и особенности характера, силу нервной деятельности, ведущее полушарие и тип мышления каж-

дого обучающегося преподаватель создает условия для продуктивного усвоения преподаваемой дисциплины. Он словно говорит с учениками на их языке. Преподносит материал в доступном формате. Чтобы определить состав общеобразовательного курса, нужно знать главные силы, интересы и стремления. А человек имеет силы, интересы и стремления двух родов: личные и общественные. К личным нужно отнести: физические свойства и силы, для которых необходимо физическое образование; умственные силы и потребности, эстетическую потребность и энергию воли, умение и силу бороться с встречающимися трудностями, которые требуют духовного образования в различных направлениях. К общественным свойствам и потребностям человека нужно отнести стремление жить и действовать в обществе живых существ, понимать их жизнь, смысл своего участия в общественной жизни [1, 182]. Индивидуальный подход

в обучении предполагает, что преподаватель будет опираться на психологические особенности каждого обучающегося. Для этого нужно проводить диагностику. Исследование индивидуальных особенностей обучающихся должен проводить профильный специалист, но не во всех образовательных организациях таковые имеются. В этом случае заинтересованный педагог в успешном обучении своих учеников может провести свое исследование, для выявления психологических особенностей обучающихся. Выше мы уже говорили, что для успешного образовательного процесса достаточно знать: возрастные особенности учеников, скорость реакции мыслительной деятельности, тип темперамента, ведущий канал восприятия информации или модальность, силу нервной системы, ведущее полушарие. В начале может показаться, что невозможно все это знать про каждого ученика и использовать в образовательном процессе, но все не так сложно оказывается на практике. Например, выясняя тип темперамента учеников, вы сразу будете знать и силу нервной системы и скорость реакции мыслительной деятельности, а проводя диагностику ведущего полушария, получаете еще и информацию о типе мышления каждого и о скорости мыслительной деятельности. Методики для изучения психологических особенностей бывают разные, нужно подбирать с учетом особенностей самого педагога, поэтому в первую очередь нужно изучить самих себя. Нужно учесть и то обстоятельство, что преподавателям приходится сталкиваться не только с внешним проявлением индивидуальности, но и с духовным миром каждого ученика.

Духовный мир Ребенка есть кузница его человечности. Мы направляем туда потоки наших воспитательных образов, но питание духовной оси, то есть, воспитание, должно произойти там, в духовном мире, который есть святая святых для Ребенка. Мы не можем видеть, как происходит это питание. Мы только надеемся, что наше влияние благотворно отразится в этом священном преображении. Ребенок любит свой духовный мир, любит там находиться, любит в нем жить [2, 85].

Принимая во внимание духовный мир каждого обучающегося, мы выстраиваем образовательный процесс так, что бы нас слышали и слушали все без исключения ученики. Но как, же это сделать? Как сделать так, что бы

и визуалы и аудиалы и кинестетики одинаково были заинтересованы нашим предметом? Как сделать так, что бы и холерики и меланхолики с флегматиками и сангвиниками вовлекались в учебный процесс, словно по маговению волшебной палочки? Сделать это не так уж и сложно, просто достаточно знать, что особенного в каждом психотипе и модальности, что важно для возрастной группы наших учеников. Например, для визуалов важна наглядность, материал для них должен быть визуализирован и красиво оформлен, потому что для данной модальности важна красота. Для аудиалов достаточно эмоционально окрашенной речи и использование интонационных приемов при вербальном изложении материала. Для кинестетиков же важны движения, то есть они воспринимают информацию лучше в движении, причем двигаться может как педагог, так и сам ученик. Работать во всех модальностях сразу возможно, стоит только попробовать и у вас все получится! Зная характеристики психотипов, так же можно выстроить свою работу очень успешно. Например, если давать холерикам время от времени снимать избыточную двигательную активность, то при их быстрых мыслительных процессах это будут очень успешные ученики-эрудиты. А если медлительных флегматиков не подгонять и не торопить, давать им время для выполнения работы, то тоже получится довольно успешный ученик, который лучше всех справится с кропотливой, требующей усидчивости работой. Общительного сангвиника нужно учить глубине как знаний, так и чувств, иначе поверхностность и не доведение дела до конца сыграет против самого же ученика. И наконец, мнительного меланхолика, нуждающегося в постоянной поддержке и подбадривании, ни в коем случае нельзя стыдить и делать замечания при всех. У них и без этого присутствует постоянное чувство вины, поэтому лучше им уделить индивидуально, немного времени, показав, что они важны вам и нужны всем, в этом случае меланхолики будут более уверены в себе и начнут стараться оправдать ваши надежды, потому что они очень любят людей и ценят отношения больше всего.

Уважая все особенности своих учеников, преподнося материал так, что бы все были вовлечены в образовательный процесс и мотивированы на достижение результатов, мы получаем полноценных членов общества и полноправно радуемся своей работе, которая приносит плоды.

Литература:

1. Каптерев., — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. — с.224 (Антология гуманной педагогики)
2. Ш. Амонашвили. Баллада о воспитании. Шалва Амонашвили, 2007г
3. Запорожец, А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избр. психол. тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М., 1986.
4. Венгер, А. Л., Слободчиков В. И., Эльконин Д. Б. Проблемы детской психологии и научное творчество Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1988. — № 3.

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 23 (103) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И.Г.

Члены редакционной коллегии:

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

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

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25