

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



ПОЛНОЕ СОБРАНИЕ
СОЧИНЕНИЙ
В. Г. БЪЛИНСКАГО.

ВЪ ДВѢНАДЦАТИ ТОМАХЪ

ПОДЪ РЕДАКЦІЕЮ И СЪ ПРИМЪЧАНЫЯМИ

С. А. Венгерова.

ТОМЪ VII.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія Товарищества «Общественная Печать»
Вольная Подълочная, 20.



7

2014

Часть VI

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (66) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических 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*

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*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *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*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Виссарион Григорьевич Белинский (1811–1848) — русский мыслитель, писатель, литературный критик, публицист, философ-западник.

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

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

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)*

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)*

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

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

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

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

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

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: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аксёнова Н.В., Шепетовский Д.В.

Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом ВУЗе 481

Аксёнова Н.В., Шепетовский Д.В.

Опыт использования сайта duolingo.com в обучении английскому языку студентов технического ВУЗа..... 484

Артемьева В.А.

Чувство толерантности в подростковом возрасте 486

Ахмедханова С.М.

Речевая зарядка как способ развития спонтанной речи 489

Барган А.А.

Учитель — это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию.. 491

Волчек В.В.

Конфликтная компетентность преподавателя..... 494

Даниленко С.В.

Педагогические конфликтные ситуации, технологии их разрешения 500

Ефимов П.П., Костин В.Н.

Сущность инновационной образовательной среды вуза 502

Иванова Л.Ю.

Актуальность развития ловкости детей 6-го года жизни 506

Каргина Е.М.

Перевод совокупности внешних управленческих действий в систему самокоррекции как путь профилизации образовательной среды..... 508

Каргина Е.М.

Коллективно-групповая жизнедеятельность студентов — основа формирования их профессиональной мотивации 510

Ковтун Т.Ю.

Особенности проведения досугов для детей дошкольного возраста 513

Костина Е.И.

Персонификация в обучении чтению по-английски на начальном этапе 514

Краснова Т.И.

Принцип индивидуализации в контексте смешанного обучения иностранному языку в вузе 519

Мальгин В.Е., Гречухин С.Ю.

Теоретические и методологические основы физической подготовки юных футболистов в условиях комплексной спортивной школы малого города..... 521

Мальгин В.Е., Мокроусов С.В.

Психологическая безопасность образовательной среды детско-юношеской спортивной школы 525

Музыченко О.В.

Ролевые игры в обучении иностранному языку в школе..... 527

Орлова С.В.

Влияние мультфильмов иностранного производства на гендерное воспитание детей..... 530

Пахтусова Е.Э.

Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе 532

Пикеева Е.Н.

Метод проектов на уроках иностранного языка 534

Рассказова Ж.В. К вопросу о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» 536	Суворова А.В. К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе 561
Редько А.М. Вся её жизнь в искусстве: введение в педагогическую деятельность..... 539	Титова Е.И., Мартынова А.Д. Структура модуля, его основные блоки..... 563
Редько А.М. Вся её жизнь в искусстве: высшее учебное заведение. Педагогическая деятельность 550	Толстова В.Г. Обогащение словарного запаса младших школьников..... 565
Романкова А.А., Титова Е.И. Проектирование модульной структуры курса высшей математики в вузе..... 556	Шарошкина Т.А. Принципы космической педагогики К. Н. Вентцеля..... 567
Романкова А.А., Титова Е.И. Критерии контроля знаний при модульном обучении 557	Шегаева А.В. Урок как основная форма организации обучения в современной школе 571
Рулева С.Г., Сергалиева Д.Д., Айрумян Г.С. Деятельностный подход в развитии навыков чтения на уроках обучения грамоте 559	Шинкарева Н.А., Григорьева О.А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения детей 6-го года жизни..... 572

ПЕДАГОГИКА

Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом ВУЗе

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

В статье рассматривается использование активных методических приемов с целью повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей в техническом ВУЗе.

Ключевые слова: английский язык, обучение, технический ВУЗ, внеаудиторная работа, страноведение.

This article describes the usage of active training techniques to raise motivation for foreign language learning in students of non-linguistic tertiary educational institution.

Key words: The English language, teaching, Technical institution, Extramural, National studies.

Важнейшей составляющей успеха в обучении иностранному языку (и в его освоении) является развитие и поддержание на должном уровне мотивации студентов. Учитывая ограниченное количество аудиторных часов, и их абсолютную недостаточность (за исключением, возможно, некоторых интенсивных курсов методом «погружения») для выработки необходимых языковых навыков в требуемые сроки без привлечения внеаудиторной самостоятельной работы студентов в той или иной форме, правильная организация внеаудиторной работы и мотивации к выполнению такой работы становится необходимым элементом для достижения успеха.

В данной статье мы хотим поделиться опытом успешной организацией внеаудиторной работы среди студентов технического вуза, изучающих английский язык. Зачастую нам приходится сталкиваться с нежеланием студентов уделять достаточное количество времени на подготовку классических домашних заданий, связанных с чтением, переводом, подбором правильных грамматических конструкций и т.п. Ссылаясь на разные причины, студенты имеют тенденцию пропускать занятия, т.к. не достаточно осознают важность изучения иностранного языка. Студенты, приходящие после школы с низким, а иногда почти нулевым уровнем владения языком (а таких с каждым годом все больше), часто не верят в возможность достичь больших результатов и уровня, необходимого для поддержания комму-

никации, обучаясь иностранному языку в университете только на занятиях. Поэтому они уделяют как можно меньше времени иностранному языку, перераспределяя свое время в пользу профильных предметов. Перед нами, как преподавателями первого курса, встает большая задача привлечь их осознанно уделять больше времени на английский язык, приучить их к систематическому выполнению поставленных задач курса, и, конечно же, дисциплине.

Основная проблема, которая была заявлена студентами — это отсутствие мотивации к изучению английского языка в виду отсутствия целесообразности его изучения.

Согласно Л.И. Божович, «мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, «в качестве мотива могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1, с. 27].

Мотивация побуждает, направляет и организует учащегося, придает учебной деятельности личностный смысл и значимость. Сфера мотивации состоит из нескольких типов побуждений: идеалов, ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, целей, интересов и др. Знание этих побуждений помогает преподавателю более дифференцированно воздействовать на отдельные составляющие мотивации учения.

Был проведен опрос студентов, с целью выяснить, что мотивирует их к изучению иностранного языка. Сту-

денты должны были оценить по шкале от 1 до 10 четыре различных мотивации: желание успевать в университете, желание путешествовать и работать за границей, желание читать книги и смотреть фильмы на иностранном языке, и желание самосовершенствоваться. Также опрашиваемым было предложено оценить свой уровень владения языков по той же шкале. Результаты опроса показывают явную корреляцию между выбором ответа «желание успевать в университете» и «желание самосовершенствоваться» как доминирующей мотивации и низким уровнем владения языком.

Мы интерпретируем эту корреляцию следующим образом. С одной стороны, студенты, имеющие после нескольких лет изучения языка в школе низкий уровень, не верят в возможность прогресса в своих знаниях и в свою способность в будущем использовать язык. С другой стороны, исследования [2] показывают, что желание получать хорошие отметки, и особенно, желание самосовершенствоваться, если они являются доминирующими в мотивации, не могут поддерживать интерес к предмету изучения в течение достаточного времени и на должном уровне. Только если они являются вспомогательными, они могут активировать коммуникационную мотивацию двух других (книги/фильмы и непосредственное общение с иностранцами). Поэтому для повышения результативности обучения необходимо в первую очередь развивать коммуникативную составляющую, демонстрируя студентам, что они уже могут достичь коммуникативного успеха, хотя бы и в каких-то ограниченных рамках. На это работает привлечение отобранных фрагментов неадаптированных текстов и видеоматериалов для заданий на понимание общего смысла. Другим элементом развития уверенности в коммуникативной компетенции является вовлечение студентов во внеурочную деятельность.

Можно согласиться с Е. А. Буренок, что «количество учебных часов, отданных аудиторным занятиям для изучения иностранного языка в неязыковых вузах, недостаточно, поэтому актуальна проблема формирования условий внеаудиторной работы студентов» [3] и С. Е. Зайцевой, утверждающей, что «при всех неоспоримых преимуществах и важности английского языка, студенты неязыковых специальностей в большинстве своем, не рассматривают его как необходимый к изучению предмет, руководствуясь мнением, что английский язык не понадобится им в профессиональной деятельности, что он им не нравится своей сложностью и т. д.» [4].

На английский язык, как дисциплину, выделяется 4 часа в неделю. За эти часы мы должны научить их грамматике, лексике, фонетике и страноведению. Осознавая всю сложность и трудоемкость данного процесса, мы решили привлекать студентов чаще к внеаудиторной работе, чтобы и повысить мотивацию к изучению английского языка и улучшить их страноведческую осведомленность о стране изучаемого языка, что должно оказать поло-

жительное влияние на мотивацию студентов. Для этого в осеннем семестре нами было проведено внеклассное занятие по теме «Хэллоуин», итоги которого, на наш взгляд, успешно отразились и на культурном владении английского языка и способствовали развитию групповой и индивидуальной работы [5, с. 394]. В осеннем семестре мы также стали вводить в эксплуатацию работу со свободной энциклопедией «Википедия» с целью повышения не только мотивации к изучению английского языка (т.к. студенты часто заимствуют ту или иную информацию с данного сайта, но и ссылаются на источники, упомянутые в Википедии, как достоверные), но и для использования данного сайта для популяризации важности Интернета не только в развлекательной сфере, но и в образовательной среде [6].

Внеаудиторная работа со студентами ведется и организуется с помощью группы в Вконтакте, специально созданной для сплочения интересов как преподавателя, так и студентов. Группа закрытая, то есть, ее содержимое доступно только ее членам: преподавателю и обучающимся у него студентам. Это позволяет не только ограничить спам, но и раскрепостить студентов: с одной стороны это привычная среда социальной сети, с другой аудитория ограничена, что снимает страх за ошибки перед большой аудиторией.

В данной группе дублируется основная информация, выкладываемая на персональной странице портала ВУЗа, о конференциях и конкурсах, в которых возможно как очное, так и заочное участие. Также в группе выкладывается информация о часах консультаций и домашние задания для студентов, пропустивших занятия. Через группу организуется и работа с домашним заданием типа «сочинение», с помощью инструмента «Обсуждение». Преподаватель комментирует предоставленные работы, что позволяет студентам учиться не только на своих ошибках, но и на ошибках коллег. В группе размещаются ссылки на интересные образовательные материалы, как преподавателем, так и самими студентами, делиющимися своими находками, сделанными при подготовке к какому-нибудь заданию. По сравнению с прямой рассылкой сообщений имеется множество вышеуказанных плюсов, и один минус: студенты не всегда вовремя реагируют на обнаруженную информацию, поскольку она «теряется» в ленте новостей.

Общественным средством организации внеаудиторной работы студентов является выполнение лабораторных работ (тестовых заданий) во внеурочное время на платформе Moodle. Задания, разработанные в соответствии с изучаемыми лексическими и грамматическими темами, используются, главным образом, в качестве средства контроля. Собственно обучение студентов английскому с помощью Moodle внедряется со следующего года.

Большую роль в повышении мотивации студентов к изучению иностранного языка играет участие в различного рода конкурсах с языковой составляющей. В зави-

симости от доли языковой составляющей, такие конкурсы могут ориентироваться на разные уровни владения языком. Как правило, в рамках одного и того же конкурса существуют номинации, как требующие более серьезного владения языком, так и дающие возможность компенсировать слабость языковой составляющей за счет творческого подхода. Так, в институте проводился конкурс графических работ, от карикатур с краткой подписью, вполне доступных для студентов с низким уровнем владения языком, до многопанельных комиксов с развернутым сюжетом, требующим более серьезного языкового уровня. Участие в конкурсе, даже с минимальной языковой составляющей, дает студенту ощущение достижения результата, которое умножается в случае получения призового места. Успех и привлечение внимания ассоциируются с английским языком, что способствует росту мотивации. Особенно заметен такой рост в случае групповой работы студентов при подготовке выступлений. Совместное творчество объединяет и придает дополнительную важность объединяющему началу, которым в частности, в условиях конкурса, является необходимость освоения определенных языковых явлений, как бы мало-значительны они ни были. Наши студенты принимали участие в конкурсе на создание англоязычных карикатур

и комиксов к 1 апреля, (заняли 1 место), смонтировали видеоролик о роли английского языка в жизни студентов в неязыковом ВУЗе для конкурса «А у нас в Рио-Инженейро...» (3 место). Результатом такого участия неизменно является рост мотивации у занятых студентов, вне зависимости от их уровня. Несколько парадоксальным является случай с группой, которая в полном составе приняла участие (и победила) в Студенческом шекспировском фестивале с танцевальным номером, где языковое содержание нулевое. Однако ассоциация победы в конкурсе с изучением английского языка сделала свое дело, и мотивация студентов выросла.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: при правильно подготовленной внеаудиторной деятельности можно наблюдать эффективность использования различных активных методов обучения и увеличение мотивации к изучению английского языка.

Студентам важна не только стимульная часть мероприятия и поощрения (призы, подарки, баллы за участие), но и активное участие в социальной жизни (поддержка ведущих преподавателей, уважение и признание сокурсников). Преподаватель английского языка исполняет роль куратора, направляющего студентов на достижение тех или иных вершин.

Литература:

1. Буренок, Е. А. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристского вуза. Автореф. на соискание степ. кандид. пед. наук, Сходня, 2004. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/vneauditornaya-deyatelnost-kak-sredstvo-intensifikatsii-professionalnogo-obucheniya-angliisk> (дата обращения 20.04.2014).
2. Vesselinov, R., Grego J. Duolingo Effectiveness Study. Final Report — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf
3. Зайцева, С. Е. Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/283-formirovanie-motivacii-izuchenija-inostrannogo-jazyka-u-studentov-nejazykovyh-specialnostej>
4. Аксёнова, Н. В., Шепетовский Д. В. Формирование языковой личности и развитие лингвострановедческих компетенций у студентов технического ВУЗа на примере разработанного занятия «Halloween» // Молодой ученый. 12 (59), 2013. — 551 с.
5. Аксёнова, Н. В., Шепетовский Д. В. Использование электронного ресурса Википедии в обучении чтению на начальном этапе в неязыковом ВУЗе. // Молодой ученый. 1 (60), 2014. — с. 465, 467.

Опыт использования сайта *duolingo.com* в обучении английскому языку студентов технического ВУЗа

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

В статье рассматривается экспериментальный опыт использования образовательного интернет-ресурса Duolingo с целью расширения интереса к внеаудиторной работе у студентов неязыковых специальностей в техническом ВУЗе.

Ключевые слова: английский язык, обучение, технический ВУЗ, внеаудиторная работа, образовательные интернет-ресурсы, игрофикация.

This article considers an experimental use of an educational web-site duolingo.com as a tool to develop motivation for extramural work among the non-linguistic students of a technical university.

Key words: The English language, teaching, Technical institution, Extramural work, educational web-sites, gamification.

Программа изучения английского языка в Национальном исследовательском Томском политехническом университете предусматривает на первом курсе два полуторачасовых занятия в неделю, что, в общем, дает 128 контактных часов в год. С каждым годом уровень владения английским языком среди поступающих снижается, поэтому становится больше групп элементарного уровня, куда определяются студенты, приблизительно соответствующие уровню A1 CEFR [5]. Два года назад впервые были созданы группы для начинающих, пришедших из школы с нулевым знанием иностранного языка, и с каждым годом возрастает контингент студентов, желающих попасть в эти группы.

Английский язык включен в систему высшего образования, поскольку владение им является в наше время обязательным для достижения значимых результатов в науке и профессионального роста практически в любой области деятельности. Например, стандартным требованием для зарубежных стажировок является владение языком на уровне B2, ведущие британские университеты требуют уровня C1. Требования «Рабочей программы» по английскому языку нацелены на соответствие уровню B1 после первого курса.

Существуют различные оценки временных затрат, необходимых для достижения того или иного уровня. Реалистичным представляется обобщение таких оценок, сделанное турецким педагогом Тони Гурром: A1—80—100 контактных часов, A2—180—200, B1—350—400, B2—550—600 контактных часов [1]. То есть, студенту с уровнем A1 для достижения уровня B1 потребуется около 250—300 контактных часов, что в два-три раза больше имеющегося количества. Коррекция дефицита времени, необходимого для приобретения нужного уровня, возможна лишь за счет более активного использования внеаудиторной работы.

Изучение иностранного языка является процессом с отложенным вознаграждением, что отрицательно влияет

на мотивированность к этому действию. В отсутствие не только погружения в языковую среду, но и прямого контакта с носителями, у студентов нет непосредственной необходимости в изучении английского. Низкий уровень не позволяет опосредованный контакт с языком, через тексты и видео. Владение английским языком нацелено на получение дивидендов лишь в будущем, при достижении определенного уровня, причем, для разных студентов в разной степени и в разный срок. Подобная непредсказуемость результата еще больше снижает мотивацию, а для внеаудиторной работы необходима достаточно сильная мотивация, которая, к тому же, должна поддерживаться в течение длительного периода времени. Краткосрочная мобилизация всех усилий неприемлема в данном случае, т.к. достижение любого уровня владения языком связано с использованием механизмов памяти. Для эффективного использования языковая информация должна быть сохранена в долговременную память, в то время как краткосрочное интенсивное изучение, не подкрепляемое одновременным использованием иностранных слов, заполняет краткосрочную память, о чем знают все студенты, учившие в ночь перед экзаменом, сдавшие, и не помнящие почти ничего через неделю после успешной сдачи. Интенсивное изучение возможно, но оно должно подкрепляться интенсивной практикой, как это происходит, например, при изучении иностранного языка эмигрантами, погруженными в языковую среду.

Задача — организовать внеаудиторную работу студента так, чтобы он практиковался в иностранном языке ежедневно, а лучше несколько раз каждый день, а не два раза в неделю перед занятиями. На наш взгляд, отличным подручным средством для достижения необходимых результатов и практического применения иностранного языка является прием игрофикации.

Термин игрофикация (также геймификация, англ. gamification, первоначально gameification) означает «при-

менение подходов, характерных для компьютерных игр в программных инструментах для неигровых процессов с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг» [2]. Хотя игровые элементы целенаправленно использовались в менеджменте как минимум с 1970-х годов, широкое распространение термин получил с 2010 г. Игрофикация дает пользователю быструю обратную связь, разделяет достижение цели на этапы, выполнение которых вознаграждается, а сами этапы выстраиваются в определенный сюжет. Особую роль играет возможность соревноваться с другими пользователями.

Из доступных в Интернете сайтов, ориентированных на изучение английского языка в игровой форме мы выбрали сайт Duolingo (duolingo.com). Критериями при выборе были: неограниченная доступность всего функционала без оплаты, наличие инструкций и интерфейса на русском языке, наличие упражнений на аудирование, возможность регулирования начального уровня. Эффективность работы с этим обучающим ресурсом была подтверждена исследованием на нескольких сотнях студентов, изучавших испанский [3], показавшим, что около 30 часов практики на Duolingo дают прирост языковых компетенций приблизительно соответствующий семестровому курсу в американском вузе (45 контактных часов). Результат проявлялся более ярко у студентов с низким уровнем, и слабее — у студентов с более высоким уровнем. Сравнив имеющиеся образовательные интернет-ресурсы, мы заметили, что у популярной программы Rosetta Stone, стоимостью 300 евро, этот показатель составляет 55 часов [4].

Обучение на Duolingo строится на переводном методе: студент получает короткое предложение, которое ему необходимо перевести на другой язык. Другие типы задания предполагают ввод студентом услышанного текста на английском языке, выбор правильного грамматического варианта, выбор слова по картинке (на начальных уровнях). Каждый «урок» включает 20 вопросов, нацеленных на введение новых лексических единиц в привязке с грамматическими структурами, и отработку уже известных обучаемому слов и структур. Урок считается пройденным, если студент ответил на вопросы, сделав не более трех ошибок. За каждый выполненный урок начисляется от 10 до 13 баллов, в зависимости от количества допущенных ошибок. Баллы начисляются и за повторное выполнение ранее изученных уроков. Уроки группируются по 3–10 в «навыки», объединенные лексической или грамматической темой. Навыки выстроены в древовидную структуру, допуском к более сложным заданиям является успешное прохождение более простых «уровней», и соответственно, успешное усвоение и отработка простых навыков.

Студенты могут обмениваться личными сообщениями и участвовать в обсуждениях и дискуссиях на мини-форумах, прикрепленных к каждому предложению. Duolingo

не дает никакой декларативной грамматической информации, студент должен либо вывести грамматическое правило самостоятельно из повторений, либо узнать его в вышеуказанных мини-форумах, в работе которых участвуют как другие студенты, так и носители языка. В дискуссию могут вступать любые желающие: и студенты, и носители языка. Сайт Duolingo предполагает возможность отслеживать не только свои успехи, но и успехи своих одноклассников. Также эта схема предполагала двустороннюю связь: отслеживание результатов преподавателя, курирующего процесс обучения при помощи установки параметра «Следить» за преподавателем, а также за теми, за кем следит преподаватель (эти списки доступны всем участникам). Результаты подсчитывались раз в неделю, в воскресенье вечером, так как сайт накапливает баллы каждую неделю и переносит баллы недели в баллы месяца в ночь с воскресенья на понедельник, начиная новую неделю.

Через некоторое время после завершения навыка, его необходимо подтверждать, т. к. «жизнь» приобретенного навыка уменьшается. Сайт использует адаптивную методику для определения устойчивости навыка, на основе времени выполнения заданий, количества ошибок и использования встроенного словаря (при наведении курсора мыши на слово, открывается его перевод), ответов на вопросы в других «навыках» с использованием той же лексики, регулярности занятий. Последнее очень важно: в случае нерегулярных занятий ранее успешно завершённые «навыки» ослабевают, и их необходимо подтверждать, чтобы открыть новые «навыки». Пропустив несколько дней занятий можно обнаружить, что необходимо повторить упражнения по нескольким навыкам. Аналогично, адаптивная методика используется при составлении вопросов по следующим навыкам: они более интенсивно используют лексику из тех уроков, где пользователь сделал больше ошибок в прошлом.

К работе с данным ресурсом мы привлекли шесть подгрупп студентов: четыре элементарного уровня, две промежуточного, всего 45 человек, все студенты первого курса. В течение каждой недели студентам, помимо их ИДЗ, необходимо было выполнять задания и набирать баллы онлайн. Первоначально была заявлена планка в 300 очков опыта и 3 пройденных «навыка» еженедельно (мы называли их «мандаринками», поскольку они круглые, а при выполнении цвет изменялся в оранжевый). Требование пройденных навыков было введено, чтобы студенты не набирали необходимые баллы путем многократного выполнения одного и того же элементарного урока. Одновременно, 300 баллов — это больше, чем можно набрать за три «навыка», поэтому примерно половину из них надо набирать повторением. Преподаватели выполняли аналогичную норму, но в изучении французского (один с нуля, другой после многолетнего перерыва), показывая пример достижимости показателей. За регулярные посещения в течение 10 дней данный сайт предполагает награждение бонусом за активность, суммированные бо-

нусы можно потратить на приобретение дополнительных, усложненных заданий.

В течение первой недели большинство участвующих студентов показали высокий результат, во многом определенный тем, что система вознаграждает баллами досрочную сдачу навыков, которая используется для того, чтобы не изучать уже известные студенту элементарные знания. Анализ активности студентов (согласно ежедневному контролю таблицы лидеров, отражающую баллы) показал, что большинство студентов набирали 10–30 баллов каждый день в течение рабочей недели, а оставшиеся баллы (около 150–200) добирались в течение интенсивной сессии в воскресенье.

Студенты вовлекались в использование сайта не одновременно, а постепенно. После двух недель использования сайта Duolingo у студентов, как правило, происходило падение интереса и мотивации к продолжению занятий. Они объясняли это, главным образом, однотипностью заданий. Возможно, свою роль сыграла и высокая планка требований в 300 очков, поскольку отказу от выполнения заданий предшествовал недобор баллов в течение двух недель. Однако, главной причиной представляется отсутствие сюжета. В начале студенты демон-

стрировали энтузиазм, активно соревновались, тратили значительное время на выполнение заданий (в том числе, например, на переменах). Когда новизна от использования ресурса исчезла, исчезла и мотивация. По сути, авторы сайта предлагают набирать баллы ради набора баллов, что, при всей силе используемых в обучении алгоритмов, не может повлиять на мотивацию. То есть, сайт использует только отдельные элементы игрофикации, не используя самого главного: создания сопереживания. Играющий в игру играет в нее не для того, чтобы набрать очки, но для того, чтобы почувствовать себя участником событий. Здесь же события отсутствуют, есть лишь соревновательность и дерево достижений.

Для пользователя с высокой мотивацией сайт Duolingo предоставляет отличные образовательные возможности, которыми высокомотивированные студенты воспользовались и в нашем случае, и продолжают пользоваться сайтом, даже после того, как большинство их коллег отказались от него. Но он не решает нашу задачу низкой мотивации к внеаудиторной деятельности. Для решения этой проблемы необходимо более полное использование игрофикации, с вовлечением студентов-участников в сюжет.

Литература:

1. Tony Gurr. How long does it take to LEARN English, hocam? — The «10,000 Hour» Upgrade... [Электронный ресурс]. — Режим доступа: // <http://allthingslearning.wordpress.com/2014/02/21/how-long-does-it-take-to-learn-english-hocam-the-10000-hour-upgrade/> (Дата обращения: 24.04.2014).
2. Игрофикация [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Игрофикация> (Дата обращения: 01.05.2014).
3. Vesselinov, R., Grego, J. Duolingo Effectiveness Study. Final Report [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf (Дата обращения: 05.05.2014).
4. Vesselinov, R Measuring Effectiveness of Rosetta Stone. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://resources.rosettastone.com/CDN/us/pdfs/Measuring_the_Effectiveness_RS-5.pdf (Дата обращения: 05.05.2014).
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp (Дата обращения: 11.05.14).

Чувство толерантности в подростковом возрасте

Артемьева Виктория Алексеевна, студент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Проблема толерантности актуальна в современном обществе. Стоит начать с определения толерантности. Толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение, терпеливость, добровольное перенесение страданий) — или терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от преобладающего типа или не придерживаются общепринятых мнений [9]. Из вышесказанного выплекает такой термин как «терпи-

мость», под которым понимается коллективное и индивидуальное поведение, заключающееся в не преследовании тех, чей образ мыслей или действий не совпадает с твоим собственным и вызывает чье-либо неодобрение.

В работах многих исследователей представлены разные авторские подходы к рассмотрению феномена «терпимость»: это — и обуздание страстей посредством воспитания (Сократ), и интеллектуальная самозащита (Платон), и стремление к «золотой сере-

дине» (Аристотель), преодоление страданий (Фома Аквинский), соблазнов (Эразм Роттердамский), сострадание (Ж. Ж. Руссо, А. Шопенгауэр), соблюдение мудрой меры равновесия (И. Гете), всеобщий человеческий долг (И. Кант), компромисс с действительностью для достижения своих потребностей и желаний (Х. Плеснер), рефлексия чужого (В. Франкл) [1].

Я.А. Коменский видел в терпимости, взаимное прощение друг другу обид и накопленного вреда, способ прекращения бесчеловечности, вражды, ненависти, раздора [2].

В отечественной литературе так же рассматривается проблема толерантности: по Н.А. Бердяеву, — это уровень нравственной сознательности, Н.К. Рерих трактует терпимость как активную форму взаимодействия, а для Л.Н. Толстого — это смирение, непротивление злу насилем, для Серафима Саровского — умение любить [3].

В первой статье международной декларации сформулировано понятие толерантности как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [4].

В психологической науке «толерантность» рассматривается в нескольких аспектах: толерантность как устойчивость к манипуляции и противостояние влиянию, психологическая устойчивость в деструктивных и подавляющих ситуациях, фрустрационная толерантность. Наиболее емким является понимание толерантности как устойчивости к конфликтам, в отличие от суженной и вызывающей недоразумения интерпретации ее как терпимости [5].

В психологии толерантность — установка либерального принятия моделей поведения, убеждений и ценностей других.

Толерантность рассматривается в тесной взаимосвязи с терпимостью, терпением и смирением. Понятие «толерантность» не имеет единого определения и трактуется по-разному: и как активная форма отношения к миру, и как приспособительная функция организма, и как одна из сторон и мера различаемости, и как нравственная категория, и как терпимость, эмоциональная устойчивость, терпеливость и т. д.

Подростковый возраст — важнейший период в психосоциальном развитии человека. Подросток активно включается во взрослую жизнь, формирует свою идентичность, осваивает различные социальные роли, происходит становление ценностной сферы личности. Его глобальная жизненная ориентация зависит от того, как он будет относиться к миру в целом, к себе и другим в этом мире [6].

Система ценностей подростка, основанная на дуализме добра и зла, жестка и бинарна, но именно ее он пытается наложить на окружающий мир. Именно в подростковом возрасте обнаруживается своего рода «зазор» между толерантностью типа «А» и толерантностью типа «Б»: подросток уже не способен к тому типу принятия, которое

было характерно для ребенка и еще не способен к тому терпению, которое характерно для взрослого [4].

Н.Л. Сомова выделяет следующие психологические предпосылки развития толерантного сознания [6, С. 57]:

1. Потенциал для развития самосознания и сформированная эго-идентичность. Толерантная личность обладает значительным разрывом между «Я-идеальным» и «Я-реальным» в отличие от интолерантной (у которой «Я-идеальное» и «Я-реальное» практически совпадают).

2. Ответственность. Локус контроля толерантной личности — интернальный (принятие на себя ответственности за события, происходящие с ними). В отличие от этого, интолерантная личность обладает экстернальным локусом контроля, приписывая внешним событиям регулятивную роль в жизни (стремлением во всем обвинять других).

3. Потребность в личной независимости. Обнаружено, что толерантная личность больше ориентирована на себя в работе, творческом процессе, теоретических размышлениях. Такие люди стремятся к личной независимости. У интолерантных людей сильно выражено стремление принадлежать к тем или иным социальным группировкам.

4. Способность к эмпатии. Толерантной личности присуще ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека, воображаемое перенесение себя в мысли, чувства и действия другого и структурирование мира по его образцу. Интолерантные личности в меньшей степени социально чувствительны и менее адекватны в оценках других людей.

5. Открытость новому опыту. Толерантные люди легко воспринимают все новое, проявляют гибкость и готовность к изменениям, склонны к творчеству. Интолерантные личности настороженно относятся к неопределенности, проявляют повышенное стремление к упорядоченности и приветствуют авторитаризм как максимальное проявление социального порядка.

Исследования показывают, что в детской и подростковой среде распространена оскорбительная лексика, унижающая людей другой культуры или религии, негативные стереотипы и предубеждения [2]. Нередко представители других национальностей подвергаются остракизму [7]; известны молодежные группировки, построенные по избирательному принципу и выдвигающие профашистские лозунги. В основе такого рода интолерантного поведения лежит кризисная трансформация идентичности по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляция, национальный фанатизм), когда сверхпозитивное отношение к собственной группе порождает убежденность в превосходстве над «чужими». В межэтническом взаимодействии гиперидентичность проявляется в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения по отношению к членам других этнических групп до отставания политики ограничения их прав и возможностей. [8].

В связи с этим особую актуальность приобретают поиски путей, способствующие развитию у подрастающего

поколения «перечисленных предпосылок» такого важного феномена, как этническая толерантность; подходы способные еще в подростковом возрасте разработать специальные программы по противодействию данному опасному явлению [4].

Цель исследования — развитие толерантности учащихся подросткового возраста.

Гипотеза исследования: Коррекционно-развивающая программа О.А. Чебыкиной «Воспитание толерантности» адекватна цели нашего исследования и, на наш взгляд, способствует формированию толерантности учащихся 8 класса лицея.

Для исследования толерантности была использована методика «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатов, О.А. Кравцов, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгерова). Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека.

Исследование проводилось на базе Лицей-интерната №1 г. Владимира. В качестве испытуемых выступали учащиеся 8 класса в возрасте 14–15 лет, в количестве 10 девочек и 9 мальчиков.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты:

Индекс толерантности, находящийся в пределах нормы характеризует 60% (12 чел.) респондентов; у оставшихся 40% учащихся значение данного показателя находится выше (20%,4 чел.) и ниже (20%,4 чел.) значения нормы в равных долях.

На основе полученных психодиагностических данных, в соответствии с целью работы, была предложена коррекционная программа О.А. Чебыкиной «Воспитание толерантности», направленная на ознакомление учащихся с понятием «толерантность» и с основными чертами толерантной и интолерантной личности, осознание того, что все люди разные.

Данная программа представляет собой блок из трех занятий. В задачи первого занятия входило развитие чувства милосердия на основе примера, формирование береж-

ного чувства счастья, соотношение положительных и отрицательных личностных качеств. Целью второго занятия было создание условий для формирования терпимости к различиям между людьми (индивидуальным, различиям по полу, возрасту, социальному положению, национальности, расе, мировоззрению). Отдельной задачей стало формирование негативного отношения к любому рода дискриминации. Заключительное занятие было направлено на развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинства других.

Для оценки эффективности программы О.А. Чебыкиной была проведена повторная диагностика, в результате которой были получены следующие результаты: количество респондентов, чей индекс толерантности находится в пределах нормы составляет 55% (11 человек), значение показателя выше нормы характерно для 40% (8 человек), показатели ниже нормы составляют 5% выборки, то есть один учащийся характеризуется низкой толерантностью.

Таким образом, исследование показало, значимые позитивные сдвиги произошли в уровне толерантности подростков после посещения специальных коррекционных занятий. Количество респондентов, чей индекс толерантности остался в пределах нормы после проведения коррекционной программы, уменьшилось на 1 человека; так же уменьшилось и число респондентов, чьи показатели ниже нормы, на 3 человека; количество испытуемых, чей индекс толерантности выше нормы, увеличилось на 4 человека.

Таким образом, на основе данных повторной диагностики, можно сделать вывод об эффективности программы О.А. Чебыкиной «Воспитание толерантности», а также подтвердить гипотезу о возможности формирования толерантности подростков посредством данной коррекционной программы.

В результате проведенного исследования, нами была доказана гипотеза, а также достигнута цель работы. Мы можем достоверно говорить о том, что в подростковом возрасте представляется возможным формирование толерантности, как терпимости к чужим мнениям и поступкам, способности относиться к ним без раздражения и прекрасным для этого инструментом может выступать коррекционная программа.

Литература:

1. Балабанова, Л.М. Судебная патопсихология: вопросы определения нормы и отклонений: монография. — Донецк: Изд — во «Сталкер», 1998. — 429 с.
2. Асмолов, Г.А. Мы обречены на толерантность // Семья и школа, 2001. — №11/12. — с. 32–35.
3. Белякова, Я.С. Специфика проявления межличностной толерантности в ситуации конфликтного взаимодействия
4. Гульянова, Н.А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник МГУ сер. 14 Психология. — 2001. — №3. — с. 68–75.
5. Жданова, С.Ю. Отношение к другим в зависимости от отношения к себе // Вестник ЧГПУ сер. 8 Начальное образование, 2001. — №2. — с. 38–43.
6. Сомова, Н.Л. Программа психолога — педагогического сопровождения развития социальной толерантности младших подростков // Психология образования: культурно — исторические и социально — правовые аспекты: материалы III Национальной научно — практической конференции. — М.: 2006. — с. 56–58.

7. Ольшанский, Д. В. Психология масс. — СПб: Питер, 2001. — 368 с.
8. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: учебное пособие. — Ростов на/Д.: «Феникс», 2004—384 с.
9. Энциклопедия Кольера. [Электронный ресурс] — URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_colier/4363/ТОЛЕРАНТНОСТЬ, свободный (06.05.2014)

Речевая зарядка как способ развития спонтанной речи

Ахмедханова Сакинат Магомедовна, учитель английского языка
МБОУ СОШ №2 (г. Константиновск, Ростовская область)

В данной статье рассматриваются важность обучения учащихся спонтанной иноязычной речи с помощью речевой зарядки. Объясняются понятия речевой разминки и речевой зарядки, и их место в процессе обучения. Определяется её цель и задачи. Определяется содержание и форма данного вида речевой деятельности. И рассматриваются основные виды речевой зарядки.

Ключевые слова: речевая разминка, речевая зарядка, речевая деятельность, речевая интенция, цель, задачи, содержание и форма.

В настоящее время обучение иностранным языкам рассматривается под углом зрения обучения коммуникативной деятельности, умению общаться. Обучающиеся получают возможность пользоваться языком в его коммуникативной функции, прежде всего на уроке, поэтому внимание учителей направлено на поиск резервов для совершенствования урока иностранного языка, на повышение его эффективности, действенности.

Значимыми характеристиками урока иностранного языка в современных условиях являются:

- комплексность в решении практических, образовательных, воспитательных и развивающих целей (при этом практические цели выступают как ведущие);
- коммуникативная направленность процесса обучения;
- наличие мотивации изучения иностранного языка;
- использование таких организационных форм деятельности обучающихся, которые обеспечивают активное участие каждого ученика в овладении иностранным языком;
- создание благоприятного психологического климата на уроке для общения и речевого партнерства между учителем и учениками и обучающимися между собой;

Учителя часто упускают из виду тот факт, что значительную часть процесса обучения занимает общение, которое может стать основой иноязычной культуры на уроке иностранного языка. Такое общение можно назвать естественным или реальным, ибо оно наиболее приближено к жизненному, реальному и должно являться органичной частью урока.

Начало урока является одним из его важных этапов, во многом определяет успех всего урока. Как говорят англичане: «A good beginning makes a good ending».

Одна из главных задач учителя на этом этапе состоит в том, чтобы ввести учеников в атмосферу иноязычного

общения по изучаемой теме. Для эффективного общения необходимым условием является атмосфера урока, а это, прежде всего, доброжелательный тон учителя, который настраивает учеников на рабочий контакт. Регулярное целенаправленное проведение речевой зарядки без особых усилий и больших затрат времени позволяет учащимся повторить и освоить в речи активную тематическую лексику, новые грамматические структуры и речевые обороты; развивать умения неподготовленного диалога, так называемой спонтанной речи, в том числе умение задавать разного типа вопросы и пытаться точно отвечать на них.

Изучение иностранного языка предполагает многократность повторения языкового материала. Но необходимо помнить: не следует повторять одно и то же на каждом уроке в течение всего учебного года. Как известно, механическое проговаривание одного и того же материала приводит к потере интереса. Поэтому учитель должен чётко отслеживать момент усвоенного материала и переключать учеников на отработку новых лексических единиц и речевых образцов, внося тем самым новизну в микродиалоги. Если ученики твёрдо усвоили определённый круг вопросов и ответов, необходимо, в зависимости от обстановки, конкретной ситуации, подсказанной реальной ситуацией, внести что-то новое в диалог с учащимися на всех этапах обучения.

Так, что же обозначает термин речевая зарядка?

Если рассматривать терминологию, то выделяются два научных термина речевая разминка и речевая зарядка.

Речевая разминка (англ. warm up). Этап урока, на котором осуществляется подготовка к изучению основного материала. Включает ответы на вопросы, предварительное обсуждение темы, игровые задания.

Речевая зарядка — это совокупность игровых упражнений, которые предназначаются для активизации речевого общения на уроке, создания мотива для речевой дея-

тельности, например, активизации вопросно-ответного взаимодействия, однотипных высказываний на предъявляемые стимулы.

Но речевая зарядка включает в себя речевую деятельность и речевую интенцию.

Речевая деятельность. Активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи и приема сообщений. Речевая деятельность — общее понятие для обозначения явлений, относящихся к порождению речи и ее восприятию, к процессам говорения и слушания, к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса, текста. Речевая деятельность — это процесс реализации мысли в слове.

Речевая интенция (от лат. *intentio* — стремление). Намерение говорящего выразить некий коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств, т. е. осуществить речевой акт. В основе Речевой интенции лежат мотив и цель, побуждающий фактор речевого действия, а также значение речевого высказывания.

Рассмотрев данную информацию можно дать следующее определение **речевой зарядке**: это умело организованное начало урока, которое способно ввести учащихся в иноязычную атмосферу и стимулировать их дальнейшую работу, направленную на решение задач урока.

Целью речевой зарядки будет организация речевой тренировки, речемыслительной деятельности, естественной обстановки общения.

Сформулируем **задачи речевой зарядки**:

- вызвать у учащихся желание говорить по-английски;
- настроить слуховой и речевой аппарат учащихся на иностранный язык;
- актуализировать в речи изученный на предыдущих уроках языковой материал;
- активизировать речевую деятельность с целью сохранения образов в долговременной памяти на основе новых ситуаций;
- развивать спонтанную речь учащихся.

Содержание и форма речевой зарядки всегда будут зависеть от:

- цели урока;
- ступени обучения;
- уровня знаний учащихся;
- учебного материала урока;
- значимых для учащихся событий и новостей в мире, стране, школе;
- особенностей физического и эмоционального состояния учащихся.

При определении содержания и выбора форм речевой зарядки педагогу необходимо руководствоваться и учитывать следующие правила:

1. учитывать уровень владения языком;
2. придумать такое начало урока, чтобы вызвать у обучающихся стремление и желание говорить на английском языке;

3. связать речевую зарядку с основными задачами занятия;

4. речевая зарядка, как правило, не должна занимать много времени (например, если это начало урока, то не более пяти минут);

5. помнить, что речевая зарядка, совершенно неподкрепленная последующим ходом урока, теряет смысл;

6. подготовить несколько образцов речевой зарядки, поскольку начало занятия может зависеть от определенных обстоятельств, а именно от эмоционального поведения учащихся, будь то усталость, пассивность или возбужденность.

Так какие же виды речевой зарядки чаще всего используются на уроках?

Можно выделить несколько видов разминок в зависимости от целей и ступеней обучения:

1. Одноцелевые (для актуализации конкретных знаний и умений) и многоцелевые разминки:

1. артикуляционные — направлены на правильную постановку отдельных звуков (непосредственно сами фонетические зарядки).

- азбука в стихах (при знакомстве с буквами);

- фонетические сказки для учащихся младшего возраста (при введении и отработке знаков транскрипции параллельно со знакомством с буквами);

- скороговорки (Tongue Twisters — при отработке правил чтения);

- подбор рифмующихся слов...

2. орфографические — направлены на закрепление правил чтения и орфографии.

- скороговорки (Tongue Twisters);

- заполнение пропущенных орфограмм или знаков транскрипции в словах;

- подбор слов с данным звуком или орфограммой;

- составление слова из данных букв (возможно одна лишняя);

- написание слова к данной транскрипции;

- анализ омонимов и паронимов...

3. грамматические — для поиска грамматических явлений и их объяснения.

- анализ предложения;

- анализ грамматической рифмовки

(Grammar Rhymes — многоцелевой в том числе, т. к. лексика по теме урока может быть сопутствующей целью);

- анализ рифмовки неправильных глаголов;

- анализ Limericks с опорой на карикатуру (Past Simple);

- чтение скороговорки (Tongue Twisters);

- поиск явлений в отрывке из текста известной эстрадной песни (Song Lyrics);

- аудирование грамматического явления и выделение его при помощи хлопков, цветных треугольников, совмещение физкультминуткой (встали-сели);

- преобразование данного предложения;

- считалочки.

4. лексические — на закрепление лексических единиц по данной теме

- пословицы и поговорки;
- рифмовки;
- скороговорки (Tongue Twisters);
- народное творчество (загадки (Riddles), краткие полезные рецепты, анекдоты (Jokes, Limericks);
- аудирование слов и распределение их на смысловые столбики или заполнение коллажа...

Одноцелевые разминки могут включать в себя сопутствующие цели: работа над интонацией, выделение членов предложения и частей речи, знакомство с фольклором, сохранение мотивации через различные виды наглядности, воспитательная цель и т. п.

II. Комплексные (на развитие и закрепление речевых навыков) разминки:

1. речевая разминка — закрепление произносительных, лексических и грамматических навыков
 - беседа учителя с классом или учащихся с товарищами по классу (игра «пинг-понг», «журналист») по теме пройденного урока;
 - толкование пословиц (Proverbs), цитат (Quotations)...
2. работа со значением слова

- перевод фраз, обладающих наибольшей практической ценностью (например, из разговорника);
- толкование значения слова или пословицы;
- подбор синонима, антонима;
- нахождение лишнего или общего слова;
- употребление слова в контексте;
- преобразование начальной формы слова в контексте;
- перифраз...

Таким образом, можно сказать, что **Речевая разминка** — важный вид активной учебной деятельности, способствующий повышению интереса к изучению иностранного языка и развитие спонтанной речи. Особенно если речь идет о начале урока, когда необходимо создать рабочий контакт как можно с большим числом учащихся, то есть осуществить речевую подготовку естественным путем.

Следовательно, благодаря многообразию форм речевых зарядок или разминок, преподаватель решает целый комплекс задач: обеспечивает контроль знаний; повышает мотивацию; избегает стереотипов; решает воспитательные задачи и самое главное развивает у учащихся неподготовленную спонтанную речь.

Учитель — это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию

Барган Анатолий Анатольевич, учитель начальных классов
Теоретический лицей имени А. С. Пушкина (г. Фалешты, Республика Молдова)

Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием.

А. Дистервег

Социальным заказом современного общества востребована личность конкурентоспособная, ориентированная на непрерывное саморазвитие и самосовершенствование.

Мотив к совершенству есть у каждого педагога. Сегодня каждый учитель должен быть готов к творческой деятельности, так как это, прежде всего, залог его успешности, а значит и востребованности на рынке образовательных услуг. Целью современных систем образования является непрерывное общее и профессиональное развитие учителя. Ведь только саморазвивающийся учитель способен воспитать саморазвивающегося ученика, и только конкурентоспособный учитель способен взрастить конкурентоспособную личность.

Форм активизации учительского творчества сейчас достаточно. Частично учитель свободен в выборе технологий, учебных пособий, у него есть широкие воз-

можности заниматься проектной, исследовательской, инновационной деятельностью. Но все формы доступны только тем, кто способен к нескончаемому самообразованию. Восточная мудрость гласит: посмотреть внутрь себя и увидеть там секрет. Секрет успеха учителя — готовность к ревизии своего опыта.

В литературе появились совсем недавно разработанные уровни профессионального роста учителя (И. Щербо), уровни его саморазвития:

- Нулевой уровень — слабая методическая подготовка;
- 1-й уровень — стабильные результаты при использовании традиционных программ и учебников;
- 2-й уровень — применение новых технологий обучения;
- 3-й уровень — разработка новых форм учебных занятий;

4-й уровень — разработка новых методик при частичном изменении содержания;

5-й уровень — изменение содержания курса без изменения идеологии предмета;

6-й уровень — создание авторского курса с изменением целевой и содержательной части;

7-й уровень — создание авторского курса не имеющего аналога, но востребованного социальным заказом и образовательным учреждением.

В настоящее время все большее внимание уделяется вопросам личностно-профессионального саморазвития педагога.

Вышеперечисленные изменения в социокультурной и экономической жизни общества, происходящие в последние годы, потребовали качественного преобразования деятельности педагогов, постоянной и кропотливой работы по самосовершенствованию и построению индивидуальной траектории профессионального развития. Современные учителя призваны стать носителями идей обновления образования на основе сохранения и приумножения его лучших отечественных традиций.

Особое внимание уделяется в последнее время способности педагога к личностно-профессиональному развитию, что обусловило изменение приоритетов и повышения компетентности. Это направленность на поддержку преобразующей педагогической деятельности, на личностный и профессиональный рост, на обеспечение условий для самостоятельного решения жизненных и профессиональных проблем. Не случайно важнейшим научным направлением в области образования была и остается дальнейшая разработка проблемы повышения уровня профессиональной компетентности педагогов. Содержание профессиональной компетентности учителя, преподавателя той или иной дисциплины определяется квалификационной характеристикой. Квалификационная характеристика — это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, следует учитывать, что усвоение знаний (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки «знаний в действии», т. е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

Задача учителя — воспитывать активную, творческую личность, способную вести самостоятельный поиск, делать собственные выводы, решать поставленные задачи, принимать решения и нести за них ответственность.

Именно в начальном образовании педагог играет роль не только ориентира, но и формирует личность младшего школьника, помогает его становлению. Для каждого ученика личность педагога и его деятельность приобретает особое значение. Его профессионализм должен быть ориентирован на каждого учащегося. Профессиональная компетентность — одно из системообразующих качеств современного специалиста. В нашем случае это сфор-

мированность различных составляющих педагогической деятельности и педагогического общения, в которых личность педагога реализуется на уровне, обеспечивающем устойчивые положительные результаты в обучении и развитии учащихся.

Профессиональная компетентность определяется в литературе [2] как интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности. Развитие личностного потенциала достигается посредством осознанного самовоспитания, профессионального образования, повышения квалификации. Повышение уровня профессиональной компетентности является важным звеном непрерывного профессионального образования.

Самообразование во все времена было основным источником человеческого знания. Основной объем знаний и умений каждый добывает сам. «Кто дорожит жизнью мысли, — писал Д.И. Писарев, — тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распроставшись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий».

Самообразование — это целенаправленный и определенным образом организованный процесс приобретения необходимых в профессиональной деятельности знаний, формирования умений и навыков путем самостоятельных занятий на рабочем месте и/или вне него [3].

Данное определение имеет следующие признаки:

— Во-первых, самообразование каким-то образом должно быть организовано и в этой связи предстает как некая система.

— Во-вторых, самообразование может рассматриваться как процесс, в котором ведущее место занимают мотивация (самотивация) и используемые технологии получения знаний, умений и навыков.

— В-третьих, хотя самообразование — процесс, характеризующийся большой степенью автономности, специалист, занимающийся самообразованием, для того, чтобы сделать этот процесс эффективней, должен активно общаться с другими людьми (коллегами, подчиненными, вышестоящими руководителями и т. д.).

— В-четвертых, организация и технологии самообразования могут обеспечить и фактически обеспечивают какой-то уровень знаний, умений и навыков. Самообразование является видом непрерывного образования.

Профессия педагога предполагает непрерывное самообразование. Самообразование учителей — практиков осуществляется не только через курсы повышения квалификации, но и самостоятельное штудирование научно-популярной литературы, работа с периодической печатью, методическая работа, участие в научно-практических конференциях, в профессиональных конкурсах.

Продуктивная форма работы, которая рассчитана на участие группы специалистов — это работа в методи-

ческих объединениях, творческих группах, методсоветах, педсоветах, на которых проводятся различные тренинги, деловые или методические игры, во время которых учителя знакомятся с различным материалом из области дидактики и методики. На таких занятиях решаются три основные задачи:

— помочь учителям за короткий срок усвоить определенный теоретический материал (степень усвоения информации при этом возрастает, так как в игре учитель непосредственно включается в необходимую деятельность);

— через предлагаемые формы и приемы обучения помочь педагогам овладеть ими и дать понять, что их можно наполнить различным содержанием, использовать и при обучении учащихся;

— способствовать формированию коммуникативной компетентности педагогов.

Активной формой развития профессиональных компетенций преподавателя, как показывает практика, считаю участие в проведении предметных декад. В рамках такой декады каждый учитель, преподаватель дает открытые уроки, мастер-классы. Учитель делится особенностями методики и формами организации познавательной деятельности, своими приемами и находками. После проведения публичных уроков и мероприятий происходит их коллективное обсуждение с самоанализом преподавателя. Именно благодаря взаимопосещению занятий, их совместному обсуждению, учителя и преподаватели приобретают навыки самоанализа, постановки операциональных целей и задач урока. Такие недели являются школой мастерства и обмена опытом. Участие в неделях педагогического мастерства особо ценно для молодых — начинающих учителей.

Обучение новому нельзя считать полным, если педагог сам не умеет оценить результаты используемого новшества, проанализировать свою деятельность и выявить скрытые причины недостатков. Традиционное самообразование — это чтение специальных статей и книг по профильным предметам, изучение широкого круга тем в области психологии.

Информатизация современного общества существенно изменила подходы к самообразованию. Развитие профессиональной компетенции педагогов, удовлетворение запросов личности в развитии сегодня неизбежно ведёт к **использованию информационно-коммуникационных технологий**. Информационные технологии сделали практически общедоступным колоссальный объём информации в самых разных направлениях человеческой деятельности. Информационная культура человека, умение ориентироваться в современных средствах ком-

муникации, пользоваться информационными ресурсами дают огромные возможности для саморазвития и самосовершенствования [1].

Однако каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт, или нет каких-либо достижений. И в личном плане самообразования учителя обязательно должен быть список результатов, которые должны быть достигнуты за определенный срок. Каковы могут быть результаты самообразования учителя на некотором этапе?

Самообразование непрерывно, но планировать его нужно поэтапно:

— повышение качества преподавания предмета (следует указать показатели, по которым будет определяться эффективность и качество);

— разработанные или изданные методические пособия, статьи, учебники, программы, сценарии, исследования;

— разработка новых форм, методов и приемов обучения;

— доклады, выступления;

— разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей;

— разработка и проведение открытых уроков по собственным, новаторским технологиям;

— создание комплектов педагогических разработок;

— проведение тренингов, семинаров, конференций, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой проблеме.

На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился преподаватель, он никогда не сможет считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной. Пока педагог выполняет свои профессиональные обязанности, он ориентируется на требования, предъявляемые ему обществом, и он не может не заниматься самообразованием.

У современного учителя, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, сформирована способность строить свою педагогическую лабораторию, вырабатывать и постоянно обогащать свою собственную творческую программу, согретую как ярким умом, так и теплотой любви и уважения к ученику. Таким образом, современную школу создает учитель творческого типа. Причем под творчеством понимается не только создание нового продукта, новых приемов и методов, техник, но и реализация потенциальных возможностей и способностей учителя, его потребности в саморазвитии и самореализации. Только там с удовольствием учатся, где с удовольствием учат.

Литература:

1. Ганин, Е. А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей: ИТО, 2003.
2. Гонеев, А. Д., Пашков А. Г. и др. Педагогика профессионального образования: учебн. пособие. М.: 2004.

3. Комаров, Е. Организация, психология и технологии самообразования человека работающего // Управление персоналом. 2001. № 4.
4. Кинева, И. М. Самообразование — необходимое слагаемое жизни // Дополнительное образование и воспитание — № 8, 2009, с. 46—48.
5. Михайлова, Н. А. Калейдоскоп методических идей // Методист — № 1, 2008, с. 43—46.
6. Пунина, Н. В. Учебно-методическое обеспечение инновационной деятельности образовательного учреждения // Методист — № 1, 2008, с. 46—49.

Конфликтная компетентность преподавателя

Волчек Виктория Владимировна, преподаватель математики
Краевое ГБОУ СПО «Хабаровский промышленно-экономический техникум»

Конфликтная компетентность — одно из важнейших качеств, которое должен приобрести и иметь современный преподаватель. Знание конфликтологии, умение улаживать и управлять конфликтом, успешно вести переговоры, достигать соглашения в условиях совместной деятельности есть неперемнная составляющая подготовки преподавателя и чрезвычайно значимая область правового и гражданского образования.

Знания, умения и навыки, имеющие отношение к конфликтной компетентности, стремление и приверженность к использованию ненасильственных способов разрешения конфликтов важны практически для всех активных участников гражданских отношений, особенно для тех, чья деятельность носит общественный характер, например, для политиков, юристов, преподавателей. Чтобы сделать жизнь гармоничной, следует быть искусным в предотвращении конфликтов (профилактике), в их регулировании (сдерживании) и в справедливом, практически эффективном и надежном их разрешении (улаживании).

Традиционные средства разрешения конфликтов, которые применялись в образовании до недавнего времени, такие, как беседа и увещания, наложение дисциплинарных, административных взысканий, больше похожие на наказание, зачастую не помогают разрешить, спор, преодолеть конфликт. Проблема остается неразрешенной и постоянно дает о себе знать время от времени. Низкая эффективность традиционных средств заставила специалистов — психологов, юристов, педагогов искать новые пути, способы разрешения конфликтов.

В последние десятилетия прошлого столетия учеными были предложены принципиально новые стратегии разрешения конфликтов, в основе которых лежат юридические техники и переговорные технологии. Новые средства были созданы в результате совместной деятельности юристов и психологов. Эти методы нашли широкую сферу применения, в том числе в юриспруденции, бизнесе, дипломатии и, конечно, в образовании.

В процессе обновления современного общества образование все более становится похожим на сферу конкурирующих концепций как своего рода «производство об-

разованности», в котором, как и в других производствах, используются современные наукоемкие технологии, информационные продукты, квалифицированные специалисты. Становясь центральным феноменом культуры, образование ориентируется на утверждение личностного сущностного начала в человеке, т.е. на такую личность, которая не только владеет определенной суммой знаний, но и способна к дальнейшему самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

Налицо новая тенденция, связанная с приоритетом человеческого начала, требующая формирования новых гуманистически ориентированных, гуманитарных подходов к профессиональной педагогической подготовке.

Чтобы транслировать в процессе обучения и воспитания свою индивидуальность, чтобы заложить основы созидания другого человека, необходима высокая степень сущностного развития педагога плюс сознание своей неповторимости, т.е. высокая степень профессиональной компетентности.

Образовательные системы уже не являются замкнутой информационной средой, местом приобретения знаний ради знаний, а становятся средством, обеспечивающим возможность подготовки к деятельности в мире будущего. Но открытость образовательной сферы для общества и их тесная взаимосвязь имеют неоднозначное значение и последствия. С одной стороны, это позволяет подготовить растущее поколение к жизни в непрерывно меняющемся социуме, принимать или отвергать предлагаемые социально-экономические требования, разрабатывать собственные модели поведения, вырабатывать личные нравственные ориентиры, взаимодействовать с другими индивидами, группой, обществом. Но, с другой стороны, это ведет к обострению конфликтогенной ситуации в образовательном процессе.

Во-первых, конфликты в педагогическом процессе обусловлены самой его логикой и спецификой.

Во-вторых, все процессы, происходящие в обществе — кризисное состояние экономической и культурной сфер, резкая ломка стереотипов, конфликты поколений и другие противоречия производственной, досуговой и бытовой

сфер жизни людей, находят свое непосредственное отражение в педагогическом процессе, только здесь они переживаются гораздо острее и глубже.

В-третьих, свобода от педагогических и социальных догматов, которую предлагает сегодняшним педагогам и учащимся современное образование с множеством инновационных тенденций, приводит к возникновению различных «внештатных» ситуаций во взаимоотношениях между преподавателями, учащимися, родителями, руководителями учебных заведений.

Требованиям общества и профессиональных педагогических структур на данный момент отвечает человек, не только «набравший» определенную систему знаний, но и реализовавший личностный потенциал в достаточно высокой степени, т.е. имеющий навыки работы в стрессовых ситуациях, ситуациях личного и делового прессинга, умеющий руководить и организовывать учебный процесс и разрешать конфликтные ситуации, легко адаптирующийся к новым обстоятельствам, активный и инициативный, способный к дальнейшему развитию и стремящийся к самосовершенствованию. Умение продуктивного урегулирования конфликтных ситуаций приобретает огромную значимость в настоящее время в нашей стране, поскольку педагогическая реальность существенно опережает разработку законодательных актов, регламентирующих новые социально-экономические обстоятельства. В нестандартных, не предусмотренных соответствующими законами или нормативными актами ситуациях, необходимо адекватное восприятие конфликтов, творческое отношение к ним, а также новые механизмы их урегулирования. Поэтому один из критериев профессиональной компетентности учителя сегодня — это умение создавать определенные условия для приобретения учащимися специфического опыта конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, обеспечивающего достижение ими полного и гармоничного интеллектуального социального развития, высокого уровня личного развития.

К сожалению, преподаватель не готов к восприятию конфликтов, он не видит различий в типах конфликтных ситуаций, расценивает конфликты как нежелательные явления и не умеет их разрешать. Большинство из преподавателей боятся конфликтов и стремятся их избегать, некоторые не умеют предвидеть конфликтную ситуацию, а постоянная угроза возникновения конфликтов в педагогическом процессе приводит к состоянию постоянного напряжения. Проблема в том, что большинством преподавателей абсолютизируется одна сторона конфликта, они видят только опасность, нарушающую сложившийся привычный ход обучения и воспитания.

Однако определение отношения к конфликту в профессиональной деятельности необходимо каждому преподавателю как момент самоопределения, так как современный педагог не мыслится без конструктивного отношения к конфликту, без готовности, возможности и способности перевести деструктивный конфликт в конструктивный. Поэтому в сложившейся ситуации особенно

актуальным становится **формирование конфликтной компетентности педагогов**, которая является показателем качества профессионально-педагогической компетентности каждого преподавателя.

Конфликтная компетентность — устоявшийся термин, который впервые был обоснован в школе культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, в работах Т.В. Ковшечниковой, А.Н. Клермона, Ж. Пиаже, Б.И. Хасана, Г.Д. Щедровицкого, др. Они отмечают, что ядро образовательного процесса неизбежно представляет собой конфликтную ситуацию, в которой **конфликтная компетентность преподавателя** воплощается в выборе адекватной образовательным целям стратегии, и тем самым, предопределяет эффективность самого образовательного процесса и в целом личностного развития преподавателя и студента. Рассматривая компетентность, можно прийти к выводу, что есть разница между понятиями **«компетентность»** и **«компетенция»**. «Компетенция» является производным понятием от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, с точки зрения осознания им необходимости и важности приобретения определенного социального опыта, в то время как компетентность представляет собой личностный ресурс, становление которого не ограничено временными рамками и может происходить на протяжении всей жизни человека.

Конфликтную компетентность можно понимать как специфический компонент профессионально-педагогической компетентности. Отсюда, конфликтная компетентность представляет собой динамическое структурно-уровневое образование, отражающее единство содержательного, деятельностного и личностного компонентов.

Но есть мнения, что необходимо развести понятия «конфликтная компетентность» и «конфликтологическая культура». Эти два термина не являются синонимами. Если конфликтная компетентность присутствует в «снятом виде» в личности и деятельности преподавателя и обеспечивает ему высокую результативность в процессе педагогической деятельности, то конфликтологическая культура относится совсем к иному контексту, контексту человеческой культуры. Она придает эстетическую форму и педагогической деятельности, и отношениям, одухотворяя их. Конфликтологическая культура на уровне личности может начинаться лишь с того момента, когда появляется, осознается и целенаправленно реализуется индивидуальный, личностный смысл профессиональной деятельности. Но для этого преподаватель должен быть компетентен в профессиональной деятельности, в данном случае обладать конфликтной компетентностью. Поэтому есть смысл рассматривать конфликтную компетентность, определяя ее личностно-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе деятельности и только в рамках конкретной профессии (в данном случае педагогической).

Быть конфликтологически грамотным еще не означает быть компетентным, так как грамотность — это лишь когнитивная характеристика, и совсем не обязательно, что преподаватель готов к применению ее в процессе деятельности. Поэтому, рассматривая структуру конфликтной компетентности, имея в виду, что содержательный компонент указывает на получение преподавателем знаний о том, что есть конфликт и какими способами, с помощью каких педагогических средств его можно перевести из деструктивного в конструктивный. На данный момент существуют различные трактовки и классификации самого термина «конфликт в педагогических отношениях». Ряд авторов рассматривают конфликт в педагогических отношениях в его узком значении, т. е. как непосредственный конфликт педагога и ученика. Многие исследователи видят истоки конфликтов в педагогических отношениях в противоречивой природе педагогической деятельности. Несмотря на достаточно большое внимание к конфликту, в педагогической среде остается широко распространенным отрицательное отношение к любым конфликтам, стремление подавлять их, а не использовать в своей деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что накоплен недостаточный объем знаний о конфликтной компетентности в профессиональной деятельности преподавателя, о способах ее приложения к различным задачам педагогической практики и способах организации процесса обучения этому качеству.

Конфликтная компетентность преподавателя в процессе профессиональной подготовки будет сформирована, если соблюдать следующие условия:

— «конфликт» будет рассматриваться как содержательный компонент конфликтной компетентности преподавателя;

— сама конфликтная компетентность будет пониматься преподавателем как интегративная характеристика его профессиональной готовности как единство содержательного, деятельностного и личностного компонентов;

— технологии обучения будут предполагать включение преподавателя в систему личностно-развивающих ситуаций: личностного принятия учебной деятельности межличностного партнерства педагогической поддержки, интегрирующих личностных ценностей.

Конфликтная компетентность преподавателя выступает интегративной характеристикой профессионально-педагогической подготовки и представляет собой динамическое структурно-уровневое образование, отражающее единство содержательного, деятельностного и личностного компонентов.

Критериями сформированности конфликтной компетентности преподавателя выступают:

1. отсутствие конфликтофобического синдрома;
2. осознание значимости конфликтной компетентности для профессии преподавателя;
3. степень ориентировки в психолого-педагогической информации о конфликте и стратегиях его разрешения;

4. возможность намеренного создания конфликтов для решения воспитательных и образовательных целей;

5. умение удерживать конфликтное взаимодействие;

6. рефлексия собственного конфликтно-компетентного поведения и поведения партнеров по взаимодействию;

7. необходимость четко разработанной нормативной базы, которая избавляет от необъективных оценок и несправедливых результатов.

8. Стремление к овладению конфликтной компетентностью. *Конфликтная компетентность* как специфический компонент профессионально-педагогической подготовки выполняет следующие *функции*: информационно-сигнальную, функции оптимизации, стабилизации, ориентировки, интеграции, рефлексии, которые обеспечивают целостность, связанность всех компонентов конфликтной компетентности (содержательный, деятельностный, личностный).

9. Формирование конфликтной компетентности преподавателя представляет собой процесс, состоящий из 2-х основных этапов — ориентировочного, направленного на формирование целостного представления о конфликтной компетентности и ее места в профессионально-педагогической деятельности; рефлексивного, предполагающего рефлексии преподавателем собственной конфликтной компетентности, ее применения в практических ситуациях. Разнообразные диагностические методики (наблюдение, анкетирование, тестирование, диагностические ситуации, самооценка и др.), явились основой для построения поэтапно-ситуационной модели процесса формирования конфликтной компетентности как целостной системы профессиональной педагогической подготовки. Она предполагает последовательное повышение уровня сформированности конфликтной компетентности преподавателя от низкого, к среднему, а затем к высокому уровню.

10. Эффективность процесса формирования конфликтной компетентности преподавателя обеспечивается системой личностно-развивающих педагогических средств, основу которой составляют ситуации 4-х типов: личностного принятия учебной деятельности; межличностного партнерства; педагогической поддержки; интегрирующих личностных ценностей. Данные ситуации соответствуют базовым сферам личностного становления учащегося, его личностному опыту: опыт личностного принятия учебной деятельности, опыт личностной саморегуляции.

11. Конфликтная компетентность приобретает в настоящее время особое значение как способность управлять конфликтными ситуациями. Системный и многосторонний анализ существующих теорий конфликта в рамках разных наук позволит подойти к решению проблемы формирования конфликтной компетентности преподавателя. Но прежде, необходимо остановиться на понятии «конфликт», которое является компонентом конфликтной компетентности.

12. Конфликт как распространенный феномен социальной действительности получает свое истолкование как в общенаучном, так и в отраслевом аспектах. Существуют различные уровни понимания термина «конфликт»: житейский — конфликт как столкновение, спор, ссора, драка; философский — конфликт как крайняя форма коллизии, как момент в развитии объективного противоречия; социально-этнический конфликт как острая ситуация, результат столкновения отношений личности и общепринятых, утвердившихся норм поведения людей, социальных групп, социальных институтов, общества в целом; психологический — конфликт как столкновение противоположных сторон, сил, стремлений, интересов и потребностей, мотивов и установок.

13. Анализ категории «конфликт» можно рассмотреть с ретроспективы философских воззрений. Так, взгляды на проблему конфликта отражены в многочисленных нравственных проповедях Конфуция — древнекитайского мыслителя. Он утверждал, что злобу и заносчивость порождают неравенство и несхожесть людей, что нормальному общению вредят корысть, необузданное стремление к выгоде, упрямство, лживость, лесть. Напротив, полезны, по мнению Конфуция, строгое отношение к себе, снисходительность к другим, почтительность к высшим и старшим, благосклонность к простым и малым. Основное утверждение Конфуция в том, что надо платить за зло по справедливости, а за добро — добром.

14. Исходя из этого, **основными целями стратегии разрешения конфликтов (ведения переговоров), которыми должен владеть преподаватель, являются:**

- 1) содействие достижению соглашения на основе согласования интересов,
- 2) повышение конфликтной компетентности и эффективности анализа при разрешении конфликтных ситуаций,
- 3) передача стремления и приверженности к ненасилиственным средствам разрешения конфликтных ситуаций.

Основными образовательными задачами при разрешении конфликтов являются:

- 1) в области знания — передача знания о механизмах и стратегиях разрешения конфликтов и ведения переговоров, о принципах и значимых условиях управления конфликтами, об особенностях поведения людей в конфликтных ситуациях,
- 2) в области умений — передача умений и навыков разрешения конфликтов и ведения переговоров, умения слушать, умения ясно и точно передавать собственную точку зрения, позицию, умения устанавливать, соблюдать правила и порядок ведения переговоров, умения анализировать и критически оценивать человеческие решения и действия, умения делать выводы, принимать взвешенные и ответственные решения,
- 3) в области ценностей — передача общечеловеческих ценностей.

Умение мирно разрешать конфликты в повседневной жизни является не только залогом стабильных челове-

ческих отношений, но и необходимым условием успеха в личной жизни.

Переговорные технологии можно успешно использовать для обучения учащихся навыкам сотрудничества и взаимодействия при разрешении как индивидуальных, так и групповых конфликтов. Следует уметь различать конфликты индивидуальные, которые не предназначены для общего обсуждения, и групповые, для разрешения которых не обойтись без общей дискуссии. Индивидуальный конфликт затрагивает только частные (индивидуальные) интересы и отношения его непосредственных участников. Групповой конфликт поднимает общие проблемы и касается интересов и отношений, которые затрагивают каждого участника группы. Индивидуальный конфликт требует большого внимания, такта, вежливости, уважения к его участникам и специальных навыков и технологий для его разрешения.

Стратегия разрешения индивидуальных конфликтов направлена на поиск взаимоприемлемого способа его разрешения. Стратегия разрешения групповых конфликтов связана с организацией коллективного обсуждения общей проблемы. В первом случае в качестве посредника может выступать преподаватель или учащийся, овладевший переговорными технологиями. Рекомендуется упрощенная процедура переговоров и посредничества, состоящая из следующих этапов:

1. Посредник помогает участникам конфликта успокоиться и «заморозить» конфликт.
2. Участники конфликта по очереди друг другу или посреднику рассказывают свое видение конфликта, стараются внимательно, не перебивая друг друга, слушать.
3. Участники конфликта, используя методику «мозгового штурма», вырабатывают приемлемые для обоих способы решения проблемы. Посредник может помогать им при этом.
4. Участники конфликта выбирают наиболее приемлемый способ разрешения проблемы и планируют соответствующие действия, мероприятия, которые помогут им воплотить в жизнь избранное решение.
5. Реализация плана действий, которые направлены на разрешение конфликта.

Для разрешения групповых конфликтов предлагаются следующие процедуры:

1. Преподаватель или ведущий общего собрания предлагает его участникам обсудить проблемы, которые требуют безотлагательного решения.
2. Если один из участников общего собрания заявляет проблему или конфликтную ситуацию, то ведущий предлагает остальным участникам проголосовать и решить, стоит ли обсуждать данную проблему в группе.
3. Если группа решила обсудить сложившуюся конфликтную ситуацию, то ведущий просит выделить проблему, которая лежит в основе конфликта. Участники общего собрания определяют проблемный вопрос конфликта.
4. После определения проблемного вопроса участники общего собрания проводят «мозговой штурм»,

в процессе которого предлагаются различные способы разрешения конфликта. Ведущий записывает их все.

5. По окончании «мозгового штурма» участники собрания анализируют и оценивают предложенные способы разрешения конфликта и выбирают наиболее эффективные из них. Составление плана действий по разрешению конфликта.

6. Реализация плана действий, который направлен на разрешение конфликта.

Стратегию разрешения групповых конфликтов можно успешно применять на классных часах и других формах внеурочных учебных занятиях. Стратегия разрешения индивидуальных конфликтов используется для индивидуальной работы с учащимися. Все способы разрешения учебных конфликтов в своей основе имеют универсальную технологию разрешения конфликтов — медиацию. Конфликтная компетентность является как непременной составляющей подготовки современного преподавателя, так и важной частью учебного процесса. Для того чтобы овладеть конфликтологическими знаниями, следует не только хорошо знать предмет, методы и технологии конфликтологии, не только обладать определенными человеческими качествами и установками, но и глубоко понимать разворачивающиеся во времени и пространстве жизненные коллизии, складывающиеся вокруг конфликта. Осознавая сложность человеческих отношений, их противоречивый характер, принимая как негативные аспекты, так и позитивные составляющие конфликта, следует научиться смело вторгаться в область «завихрений» людских взаимодействий и с помощью взвешенных ответственных рациональных решений и действий преодолевать спорные ситуации. Управлять, регулировать конфликт совсем непросто, однако следует помнить, что компетентные действия преподавателя при разрешении конфликта не только улучшают условия протекания учебного процесса и самочувствие его участников, но и учат строить гуманные, подлинно человеческие отношения, которые приносят глубокое личное удовлетворение и пользу окружающим людям.

Таким образом, **конфликт** — это такая специфическая организованность деятельности, в которой противоречие поддерживается в процессе его разрешения.

Отсюда следует, что для педагогической конфликтной компетентности существуют два уровня:

— первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владение способами регулирования для разрешения;

— второй предусматривает умения проектировать необходимые для достижения учебных результатов конфликты, конструировать их непосредственно в ситуациях учебного взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников ситуации.

И в дополнение нужно непременно добавить, что для педагога особенно важным является умение фор-

мировать конфликтную компетентность как способность учащегося. Это обстоятельство требует особого внимания, т.к. учащиеся являются самыми придирчивыми и внимательными экспертами именно в области педагогической конфликтной компетентности.

Интернет как пространство возможности и актуализации становления конфликтной компетентности педагогов

Наличие разных точек зрения, нарастание столкновений и напряженности приводит к инфляции понятия «конфликт»: зачастую небольшое расхождение во мнениях, интеллектуальную провокацию, критику в дискуссии, преподавателя (участники дискуссии) воспринимают как конфликт и именуют конфликтом.

Слишком широкое толкование превращает это понятие в некий «контейнер», в который каждый вкладывает свой смысл, приводит к размыванию понятия или поляризации. Понятие «конфликт» распространяется на все возможные ситуации, эмоционально перегружается, что способствует мифологизации ситуации, образованию фантомов, дезинформации, слухам и сплетням. В реальной практике образования происходят те же процессы именно потому, что у преподавателя отсутствует дифференцированное употребление понятия «конфликт».

Между тем, в любой ситуации взаимодействия есть конфликтный потенциал, который не является конфликтом: формы отношения и взаимодействия между людьми во многом зависят от особенностей характера лиц, определенных поведенческих привычках, установок, мнениях, что собственно и составляет субъективный конфликтный потенциал.

Таким образом, конфликтным потенциалом называется имеющийся организационный, психологический, этический, нравственный и другой ресурс, который оказывает различное влияние на развитие конфликтной ситуации и который имманентно присущ любой социальной организации.

В рамках осмысления этих материалов создаются интернет-дискуссии, в которых выявляется конфликтный потенциал и рассматривается с точки зрения развития идей, отношений или будущих проектов в образовании.

Отдельные высказывания выводят обсуждение в область рассмотрения Интернета и сетевой коммуникации как возможности для раскрытия и расширения конфликтного потенциала участников дискуссий. В частности: «К письменному, запечатленному, тексту можно ОТНЕСТИСЬ по-разному в разные моменты времени. Так, восприятие будет одним, когда, разгоряченный и разоблаченный, ты строчишь, как из пулемета, по клавиатуре, и совершенно другим, когда, спустя время, прочитывая свои и чужие реплики, ты можешь увидеть все другим, холодным, пристальным и отстраненным взглядом. И тогда: «при попытке анализа и склеивании цельной картины из разнородных кусочков, несоединимых подчас элементов мозаики — разных МНЕНИЙ, ПОЗИЦИЙ, ФОБИЙ, КОМПЛЕКСОВ, ЛИЧНОГО ОПЫТА, у тебя

может прорезаться третий глаз, и возможен объективный взгляд извне дискуссии», на что и хотелось бы надеяться в дальнейшем».

Применительно к этому высказыванию — тезису можно выставить комментарий и относительно требуемой конфликтной компетентности участника интернет-дискуссии: способность «опредмечивания» СВОИХ смыслов и мыслей. Дело в том, что конструктивное участие в любом конфликте (а интернет-конфликте — особенно) непременно предполагает способность человека обращать свои мысли в тексты, отчуждая их от себя — «выкладывая на бумагу» (можно предположить, именно этим в свое время была обусловлена необходимость и мода на «писание дневников» представителями дворянства: отчуждаемый текст позволял ТЕБЕ производить различного рода рефлексию НАД СОБОЙ же).

Именно здесь применительно к конфликтному потенциалу не обойтись без использования модного нынче слова «мотивация» участников конфликта, которая для одних делает неприемлемым фиксацию ошибок в высказываниях и действиях коллег, а для других — ее признает в качестве нормы в дискуссиях между преподавателями. В конфликте (как и в деятельности человека) эта мотивация появляется в различных уровнях целеполагания участников конфликта (на функционирование, результат, процесс или метод) и, соответственно, в проявляемых ими профессиональных установках и позициях.

К сожалению, для очень многих педагогов публичная фиксация их ошибок в дискуссиях воспринимается как прямое оскорбление (или, если помягче — обида, вызывающая порой разные реакции). Но в ситуации принятия конфликта как необходимого условия профессионального развития педагога (в том числе — и через расширение конфликтного потенциала ситуации) вместо слез и обид на критику есть резон задать СЕБЕ простой вопрос: «Что именно Я не так сделал, что сказал «не так», раз мою замечательную и полезную идею НЕ УВИДЕЛИ». Но для актуализации этого вопроса каждым (перенос акцента в происходящем с другого на СЕБЯ) не-

обходимо как минимум 2 условия: наличие этих самых СВОИХ мыслей и смыслов в выставляемых на форум текстах и присутствие необходимости (или хотя бы желания) сделать их понятными для кого-то. В сочетании с принятыми педагогами — участниками конфликта установками (характеристиками того, ЗАЧЕМ человек приходит в конфликтное пространство сети) именно пространство интернет-коммуникации, изначально обладающее конфликтным потенциалом, может оказаться как возможностью для приобретения компетенций профессионала, так и сохранения существующего статус-кво: ведь в сети — в отличие «от жизни» — от конфликта уклониться гораздо легче: просто нажать кнопку и выключить машину, поставить запрет на получение определенных писем и т. д. (или публично заявить о своем виртуальном самоубийстве).

Можно сделать вывод, что такого рода взаимодействие (через Интернет-дискуссии) особенно полезно именно сейчас, когда повсюду декларируются принципы обучения действием, обучение на примерах, но НИКТО и НИГДЕ не дает преподавателям технологии такого обучения. Тогда как становление *конфликтной компетентности педагогов* через приобретение ими собственной практики работы в условиях конфликтного потенциала существующих интернет-дискуссий может помочь не только в развитии уровня профессионализма педагогов, но и освоении или в действии («на себе») новых технологий обучения.

Полагая, что конфликтная компетентность преподавателя является одной из важнейших характеристик педагогического профессионализма, она является неотъемлемой составной частью общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умения адекватно реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации. В самом общем виде можно определить *конфликтную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.*

Литература:

1. Андреев, В. И. Основы педагогической конфликтологии. — М., 1995
2. Баланюк, Г. И. О педагогической технике // Советская педагогика. — М., 1965. № 1.
3. Журавлев, В. И. Основы педагогической конфликтологии. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1995
4. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. — М., 1979.
5. Мудрик, А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. — М., 1986.
6. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. — М.: «Гном-Пресс», московское городское педагогическое общество, 1999.
7. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1991.
8. Хасан, Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.
9. Шипилов, А. И., Анцупов А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: 2002.

Педагогические конфликтные ситуации, технологии их разрешения

Даниленко Светлана Владимировна, преподаватель
Хабаровский промышленно-экономический техникум

Данная статья посвящена изучению конфликтных ситуаций в педагогическом процессе. Я считаю, что данная тема актуальна во все времена, т. к. жизнь человека представляет собой постоянный переход от одного конфликта к другому. Это и неудивительно, потому что на каждом шагу нас подстерегают разнообразного рода противоречия: бытовые и профессиональные, личные и межличностные. Разрешив, одни из них мы сталкиваемся с новыми, преодоление, которых выявляет очередные, ранее скрытые от нашего взора противоречия. В процессе такого движения осуществляется личностное развитие, развиваются и совершенствуются межличностные отношения, и что немаловажно — появляются новые пути решения проблем.

Для того, чтобы умело использовать конфликт в педагогическом процессе, необходимо, естественно, иметь теоретическую базу: хорошо знать динамику его и все ее составляющие. Бесполезно рассказывать о технологии использования конфликта, человеку, который имеет лишь житейское представление о конфликтном процессе.

Конфликт — форма социального взаимодействия между двумя или более субъектами (субъекты могут быть представлены индивидом/группой/самим собой — в случае внутреннего конфликта), возникающий по причине несовпадения желаний, интересов, ценностей или восприятия.

Говоря иначе, конфликт — ситуация, когда два или более субъекта взаимодействует таким образом, что шаг вперед в удовлетворении интересов, восприятия, ценностей или желаний одного из них означает шаг назад для другого или других.

Мы рассматриваем педагогический конфликт, то есть конфликт, субъектами которого являются участники педагогического процесса.

Следует различать понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация», разница между ними очень существенна.

Конфликтная ситуация — такое совмещение человеческих интересов, которое создает почву для реального противоборства между социальными субъектами. Главная черта — возникновение предмета конфликта, но пока отсутствие открытой активной борьбы.

То есть в процессе развития столкновения конфликтная ситуация всегда предшествует конфликту, является его основой.

Различают конфликтные педагогические ситуации по времени: постоянные и временные (дискретные, одноразовые); по содержанию совместной деятельности: учебные, организационные, трудовые, межличностные и др.; по сфере психологического протекания: в деловом

и неформальном общении. Деловые конфликты возникают на почве несовпадения мнений и поступков членов коллектива при решении ими проблем делового характера, а вторые — на основе противоречий в личностных интересах. Личностные конфликты могут касаться восприятия и оценки людьми друг друга, реальной или кажущейся несправедливости в оценке их действий, результатов работы и т. п.

В конфликтных ситуациях их участники прибегают к различным формам защитного поведения: агрессия; проекция; фантазия; регрессия; замена цели; уход от неприятной ситуации.

Какие представления и отношения, качества и умения необходимо сформировать будущему педагогу в себе, чтобы, управляя ситуацией, положительно влиять как на участников конфликтной ситуации, так и на конфликт в целом? Какие педагогические цели он решает при этом?

Сознательное управление педагогом конфликтной ситуацией возможно лишь с позиции конструктивного отношения к конфликту. Оно характеризуется, с одной стороны, неприятием нереалистических (эмоциональных, беспредметных) конфликтов в общении между людьми, с другой, разумным и конструктивным отношением к реалистическим (предметным, деловым) конфликтам. Разрешение такого конфликта приводит к развитию явления, несовершенство которого вскрывает конфликтное противоречие, которое, как и любое другое противоречие, является источником развития. Конфликты несут в себе не только отрицательный, но и положительный эмоциональный заряд.

Управление конфликтной ситуацией предпринимается преподавателем не только ради самой ситуации или собственной безопасности. Каждая конфликтная ситуация, возникшая на занятии стихийно или смоделированная педагогом, должна стать мощным источником развития ее участников. Управление конфликтом — это последовательно проводимые педагогом воспитательные действия. Выбор тех или иных способов и приемов управления конфликтной ситуацией, воспитательных действий, диктуется педагогическими целями.

Попадая в конфликтную ситуацию, преподаватель может направлять свою активность либо на то, чтобы лучше понять своего собеседника, либо на регуляцию собственного психологического состояния с целью погашения конфликта или его профилактики. В первом случае разрешение конфликтной ситуации достигается путем налаживания взаимопонимания между людьми, устранения недомолвок, несогласованности. Впрочем, проблема понимания другого человека довольно сложная.

Опытные педагоги знают, что следует сказать (отбор содержания в диалоге), как сказать (эмоциональное сопровождение разговора), когда сказать, чтобы достигнуть цели обращенной к ребенку речи (время и место), при ком сказать и зачем сказать (уверенность в результате).

В общении преподавателя со студентами большое значение имеют не только содержание речи, но и ее тон, интонация, мимика. Если при общении взрослых интонация может нести до 40% информации, то в процессе общения с ребенком воздействие интонации существенно увеличивается. Принципиально важно уметь слушать и слышать студента. Это не так легко сделать по ряду причин: во-первых, трудно ждать от учащегося плавной и связной речи, в силу чего педагог часто прерывает его, чем еще больше затрудняют высказывание («Ладно, все понятно, иди!»). Во-вторых, преподаватель часто некогда выслушать студента, хотя у того есть потребность поговорить, а когда педагогу надо что-то узнать, студент уже потерял интерес к разговору.

Конфликт может считаться продуктивно разрешенным, если налицо реальные объективные и субъективные изменения в условиях и организации всего образовательного процесса, в системе коллективных норм и правил, в позитивных установках субъектов этого процесса по отношению друг к другу, в готовности к конструктивному поведению в будущих конфликтах.

Реальный механизм установления нормальных отношений видится в снижении количества и накала конфликтов путем перевода их в педагогическую ситуацию, когда не нарушается взаимодействие в педагогическом процессе, хотя такая работа связана с определенными трудностями для преподавателя.

Говорить с ребенком намного труднее, чем со взрослым; для этого надо уметь адекватно оценивать по внешним проявлениям его противоречивый внутренний мир, предвидеть его возможную ответную эмоциональную реакцию на обращенное к нему слово, его чувствительность к фальши в общении со взрослыми. Слово преподавателя обретает убедительную силу воздействия лишь в том случае, если он хорошо знает студента, проявил к нему внимание, в чем-то помог ему, т.е. установил с ним соответствующие отношения через совместную деятельность. Между тем начинающие педагоги склонны считать, что их слово само по себе должно привести учащегося к послушанию и принятию их требований и установок.

Конфликтные ситуации на занятиях, особенно в подростковых классах, большинством признаются типичными, закономерными. Для их разрешения преподавателю надо уметь организовать коллективную учебную деятельность учащихся подросткового возраста, усиливая деловую взаимосвязь между ними; дело доходит до конфликта, как правило, со студентом, плохо успевающим, «трудным» по поведению. Нельзя наказывать за поведение плохими отметками по предмету — это ведет к тяжкому личностному конфликту с педагогом. Для того, чтобы конфликтная ситуация была успешно преодолена,

она должна быть подвергнута психологическому анализу. Его основной целью является создание достаточной информационной основы для принятия психологически обоснованного решения в условиях возникшей ситуации. Торопливая реакция учителя, как правило, вызывает импульсивный ответ студента, приводит к обмену «словесными ударами», и ситуация становится конфликтной.

Психологический анализ также используется для переключения внимания с возмущения поступком студента на его личность и ее проявление в деятельности, поступках, отношениях.

Существенную помощь педагогу может оказать прогнозирование ответных реакций и действий учащихся в конфликтных ситуациях. На это указывали многие педагоги-исследователи (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, Н.Н. Лобанова, М.И. Поташник, М.М. Рыбакова, Л.Ф. Спирин и др.). Так, М.М. Поташник рекомендует либо вынужденно примеряться, приспособливаться к ситуации, либо сознательно и целенаправленно влиять на нее, т.е. творить новое.

М.М. Рыбакова предлагает учитывать ответные реакции учащихся в конфликтных ситуациях следующим образом:

- описание возникшей ситуации, конфликта, поступка (участники, причина и место возникновения, деятельность участников и т.д.);
- возрастные и индивидуальные особенности участников конфликтной ситуации;
- ситуация глазами учащегося и педагога;
- личностная позиция педагога в возникшей ситуации, реальные цели педагога при взаимодействии с учащимся;
- новая информация об учащемся, оказавшемся в ситуации;
- варианты погашения, предупреждения и разрешения ситуации, корректировка поведения учащихся;
- выбор средств и приемов педагогического воздействия и определение конкретных участников реализации поставленных целей в настоящее время и на перспективу.

Из литературы известно, что разрешение конфликтной ситуации целесообразно осуществлять по следующему алгоритму:

- анализ данных о ситуации, выявление главных и сопутствующих противоречий, постановка воспитательной цели, выделение иерархии задач, определение действий;
- определение средств и путей разрешения ситуации с учетом возможных последствий на основе анализа взаимодействий педагог — студент, семья — студент, студент — коллектив группы;
- планирование хода педагогического воздействия с учетом возможных ответных действий учеников, родителей, других участников ситуации;
- анализ результатов;
- корректировка результатов педагогического воздействия;
- самооценка классного руководителя, мобилизация им своих духовных и умственных сил.

Изменение структуры конфликта с полным разрешением конфликтной ситуации целесообразно осуществлять в сравнительно менее значимых случаях. Например, когда опоздание, невыполнение учебного задания, отказ отвечать наблюдаются как единичные, несвойственные студенту проявления физического или душевного дискомфорта. Если же нарушения дисциплины, конфликтные отношения со сверстниками и учителями становятся для учащегося нормой, то эти проявления должны стать для педагога объектом изучения и одновременно переводом реальной ситуации противоречия в педагогическую ситуацию. Разнообразная по форме, она должна иметь для учащегося значимый характер и продуктивное разрешение, как с помощью педагога, так и самостоятельно.

Важно понять, из-за чего возникла педагогическая конфликтная ситуация, лучше решать сообща, объединив усилия. Этому способствует, во-первых, критический анализ собственной позиции и действий. Выявление и признание собственных ошибок снижает негативное восприятие участника. Во-вторых, необходимо поста-

раться понять интересы другого. Понять — не значит принять или оправдать. Однако это расширит представление об оппоненте, сделает его более объективным. В-третьих, целесообразно выделить конструктивное начало в поведении или даже в намерениях участника. Не бывает «абсолютно плохих» или «абсолютно хороших» студентов. В каждом есть что-то положительное, на него и необходимо опереться при разрешении конфликтной ситуации.

Владея технологией разрешения конфликтных ситуаций и используя, их позитивную роль в развитии личности, педагог получает большие возможности использования этого феномена в воспитательном процессе, специально создавая данные ситуации в работе с учащимися.

Раз человечество не может уйти от конфликтов, то нужно научиться жить с ними и творчески выходить из них. Ярким примером педагогического профессионализма может являться владение искусством выхода из конфликтных ситуаций без потери собственного достоинства и достоинства студента.

Литература:

1. Андреев, В. И. Основы педагогической конфликтологии. — М., 1995
2. Баланюк, Г. И. О педагогической технике // Советская педагогика. — М., 1965. № 1.
3. Гордин, Л. Ю., Кротов В. М., Лихачев Б. Т. Методика педагогического воздействия. — М., 1967.
4. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. — М., 1979.
5. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. — М.: «Гном-Пресс», московское городское педагогическое общество, 1999. — 192 с.
6. Рыбакова, М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. — М., 1991.
7. Щуркова, Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. П., Осипова Е. А. новые технологии воспитательного процесса. — М., 1993.

Сущность инновационной образовательной среды вуза

Ефимов Павел Павлович, кандидат педагогических наук, доцент
Московский психолого-социальный университет

Костин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, преподаватель
Военная академия РВСН имени Петра Великого (г. Москва)

Рассматривается сущность инновационной образовательной среды. Выделяются критерии инновационности. Показывается, в чем суть инновационности образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, инновации.

Для того чтобы раскрыть сущность инновационной образовательной среды вуза рассмотрим последовательно, как понимается каждый термин из этого понятия в научной литературе. Среда всегда исследовалась многоаспектно, а само понятие «среда» использовалось во всех областях знания, имеющих своим объектом человека. Разные области знания по-разному подходят к включению понятия «среда» в свои положения. Целевые установки,

субъективные предпочтения, исторический этап — всё это сказывается на том, как понимается сущность среды тем или иным исследователем, или практиком.

В подавляющем большинстве педагогических исследований под образовательной средой понимается совокупность условий:

— образовательная среда — совокупность неких условий (Л. И. Холина);

— среда вуза — совокупность условий, средств и факторов вузовской жизнедеятельности студентов и преподавателей (В. Л. Кургузов);

— образовательная среда — совокупность специально создаваемых и спонтанно возникающих условий взаимодействия личности и объективного мира вуза, являющейся дополнением к собственно предметному обучению (А. И. Артюхина);

— образовательная среда — система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека (Ю. Н. Кулюткин, С. М. Тарасов);

— образовательная среда — система влияний и условий формирования личности по данному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (В. А. Ясвин).

Ряд исследователей в своих определениях связывают образовательную среду с пространством:

— образовательная среда — пространство особым образом организованных отношений [1].

— образовательная среда — предметно-пространственное окружение обучающихся, в котором они осуществляют свою деятельность [5].

В. А. Козырев, для разведения понятий «среда» и «пространство», отмечает, что пространство может влиять на человека, но не подразумевает его включённость, а среда есть взаимовлияние и взаимодействие окружения с субъектом образования. Исходя из этого, среда как педагогическое явление есть совокупность условий, в которых разворачивается образовательный процесс, и с которыми вступают во взаимодействие субъекты этого процесса [4].

Разнообразие трактовок в понимании сущности образовательной среды объясняется, с одной стороны сложностью данного педагогического явления с другой, — целями конкретных исследований, в которых изучались те или иные его стороны.

Из анализа различных дефиниций образовательной среды следует, что авторы используют, в основном, два понятия «условия» и «возможности». Следует также отметить, что ряд исследователей под образовательной средой понимает «продукт отношений» участников образовательного пространства. Так в работе Ю. Н. Михайловой отмечается, что «образовательная среда представляет собой одну из форм взаимосвязи человека и окружающего мира. Человек, получающий образование, не просто взаимодействует с образовательной средой, он может самореализоваться в этом взаимодействии, осваивая культуру, выстраивая социальные отношения, вовлекая материал природы в пространство собственной жизнедеятельности. Таким образом, образовательная среда представляет собой продукт отношений между субъектами образовательного пространства» [6, с. 134].

Исходя из вышесказанного, под образовательной средой вуза будем понимать продукт отношений субъектов образовательного пространства. При этом под понятием «образовательное пространство» будем пони-

мать динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений. Тогда продуктами отношений субъектов образовательного пространства являются все дидактические компоненты процесса образования — его содержание, технологии, формы, методы, средства обучения, а также механизмы управления отношениями субъектов образовательного процесса.

Теперь необходимо остановиться на понятиях инновация и новация.

В работе Андроной Т. А. отмечается, что «инновация — это предмет (результат интеллектуальной деятельности, продукт, объект), а также существенные изменения в социальной и вещественной среде, полученные в ходе коммерциализации объектов научно-технической и иной деятельности, содержащие новые, в том числе научные, знания, созданные с целью удовлетворения социальных потребностей и (или) получения прибыли». [1, с. 21].

Как отмечает В. И. Слободчиков, «инновация означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в неё и порождение целого ряда изменений в этой сфере. А значит, инновация — это, с одной стороны, процесс реализации, внедрения, а с другой — это деятельность по вращиванию новации в определённую социальную практику... При этом следует различать понятия «инновация» и «новация» [8].

Рассматривая каждый из критериев, отраженных в таблице 1, проведем доказательство инновационности образовательной среды применительно к исследованию [9]:

1. Системный масштаб целей и задач. Действительно, в основе образовательной среды лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (технологий образования, содержания образования, форм управления качеством образования, методов воспитания и др.).

2. Методологическое обеспечение выходит за рамки существующих теорий. Это подтверждается, к примеру, использованием трансдисциплинарного подхода, синергетического подхода и т. д. Системам, рассматриваемым с позиции синергетики, по утверждению Г. Хакена, присущи, в частности, такие признаки, как «взаимодействие составляющих их элементов, нелинейность, открытость, подверженность внутренним и внешним колебаниям, возможность перехода в нестабильное состояние, происходящие в них качественные изменения, наличие эмерджентных качеств, возникновение пространственных, временных, пространственно-временных или функциональных структур, которые могут быть упорядоченными или хаотическими» [7, с. 55].

3. Научный контекст может вызвать ситуацию непонимания, разрыва и конфликта, поскольку противоречит принятым «нормам» науки. Это подтверждается тем, что если ранее была тенденция к закрытости, т. е. движению в некоторой принятой системе координат, то сейчас наблюдается тенденция к «открытости», т. е. возможности выхода за пределы «конечных» предпосылок

Таблица 1. Различие понятий «новация» и «инновация»

Критерии	Новация	Инновация
Масштаб целей и задач	Частный	Системный
Методологическое обеспечение	В рамках существующих теорий	Выходит за рамки существующих теорий
Научный контекст	Относительно легко вписывается в существующие «нормы» понимания и объяснения	Может вызвать ситуацию непонимания, разрыва и конфликта, поскольку противоречит принятым «нормам» науки
Характер действий (качество)	Экспериментальный (апробирование частных нововведений)	Целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат
Характер действий (количество)	Ограниченный по масштабу и времени	Целостный, продолжительный
Тип действий	Информирование субъектов практики, передача «из рук в руки» локального новшества	Проектирование новой системы деятельности в данной практике
Реализация	Апробация, внедрение как управленческий ход (сверху или по договорённости с администрацией)	Проращивание, культивирование (изнутри), организация условий и пространства для соответствующей деятельности
Результат, продукт	Изменение отдельных элементов в существующей системе	Полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы
Новизна	Инициатива в действиях, рационализация, обновление методик, изобретение новой методики	Открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности
Последствия	Усовершенствование прежней системы, рационализация её функциональных связей	Возможно рождение новой практики или новой парадигмы исследований и разработок

рационального познания. Дело в том, что первым необходимым условием формирования инновационной среды является её открытость, что означает обмен с внешней средой информацией и/или энергией и/или веществом. Поэтому образовательная среда открылась и может стать инновационной (если будут выполнены другие закономерности и принципы её формирования).

4. Характер действий (качество) — целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат. Для обеспечения этого качества в формируемой образовательной среде будет происходить мониторинг всех показателей среды. Более того, для перехода на новый качественный уровень предлагается осуществлять прогноз развития образовательной системы.

5. Характер действий (количество) — целостный, продолжительный. Это подтверждается тем, что образовательная среда обладает собственными свойствами, определяющими ее целостность, которые не сводятся к совокупности свойств её элементов. Действительно, целостность проявляется в том, что образовательная среда (как система) обладает собственной закономерностью функциональности и целью. Продолжительный характер действий в образовательной среде обусловлен тем, что процессы, которые происходят в образовательной среде, в основе своей, носят длительный характер, с ори-

ентиром на перспективу. Например, создание ситуационно-прогностических центров в рамках образовательной среды вузов позволит своевременно отрабатывать превентивные меры.

6. Тип действий — проектирование новой системы деятельности в данной практике. Обеспечивается оптимальным сочетанием самоорганизации и управления, т.е. развитие образовательной среды осуществляется как управляющим органом, так и в рамках самой образовательной среды. В том числе, наличие данного критерия подтверждается и появлением нового вида деятельности в рамках образовательной среды вуза — тьюторство, что позволяет сформировать и реализовать индивидуальные образовательные программы обучающихся. Также следует отметить новые методы воспитания, которые целесообразно использовать в образовательной среде. Ведь, действительно, характерные черты поведения современной молодежи, приобрели определенную степень своеобразия. И это необходимо учитывать при формировании образовательной среды.

7. Реализация — проращивание, культивирование (изнутри), организация условий и пространства для соответствующей деятельности. Подтверждается появлением новой структуры в рамках рассматриваемой образовательной среды — ситуационно-прогностического

центра управления качеством образования, представляющий собой сложную иерархически организованную систему. Следует также отметить, что одним из необходимых условий для осуществления данной деятельности является обеспечение безопасности образования, что обуславливает актуальность поиска возможностей организации образовательной среды вуза, обеспечивающей безопасность условий и возможностей достижения качества образования.

8. Результат, продукт — полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы. Применительно к формируемой образовательной среде это обусловлено увеличением сложности образовательной системы, что подтверждается появлением нового качества среды — её субъективности, новых элементов среды — образовательных компетентностей, индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных образовательных траекторий, новых трансдисциплинарных технологий и др. Как следствие этого, компоненты образовательной среды будут связаны между собой сложными нелинейными отрицательными и положительными обратными связями.

9. Новизна — открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности. Подтверждается тем, что формируемая образовательная среда будет включать субъект-субъектные отношения всех участников образовательного процесса, отличающиеся тем, что они базируются: на новом содержании образования, отраженном в авторских образовательных программах и в индивидуальных образовательных траекториях обучающихся; на новых технологиях образования, основанных на трансдисциплинарном подходе, интерактивных методах обучения и тьюторстве; на новых методах воспитания; на новых формах управления образовательной средой, основанных на создании ситуационно-прогностических центров в вузах; на безопасной образовательной среде вуза.

10. Последствие — возможно рождение новой практики или новой парадигмы исследований и разработок. Действительно, при индустриальном типе общества господствовала классическая парадигма мировоззрения, что предполагает деятельностьный подход к обучаемому. Данной парадигме присущи такие ключевые понятия как завершенность, линейность и т.д. В современных условиях более подходит постнеклассическая парадигма образования, которая соответствует информационному типу общества. Данной парадигме присущ компетентностный подход и такие ключевые понятия, как незавершенность, нелинейность и т.д. И, конечно, разрабатываемая образовательная среда соответствует именно информационному типу общества, что лишней раз подчеркивает её инновационность.

Таким образом, можно констатировать, что формируемая в исследовании [9] образовательная среда соответ-

ствует критериям инновационности. Теперь остановимся на том, как исследователи понимают инновационную образовательную среду.

Определяя сущность инновационной образовательной среды Алисов Е. А., Подымова Л. С. отмечают, что её отличительной чертой является «синтез основополагающих факторов развития личности — среды жизнедеятельности, воспитания, самообразования и самовоспитания, направленных на реализацию творческого потенциала обучаемого. Такая среда представляет собой комплексную форму функционирования и реализации основополагающих принципов инновационной педагогики и является единым образовательным пространством учебного заведения, позволяющим кооперировать усилия всех заинтересованных субъектов и объектов в качественной подготовке будущих специалистов» [1, с. 61–62].

В работе Шмелевой Е. А. отмечается, что «формирование инновационной среды направлено на развитие инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов, технологий, продвижения фундаментальных и прикладных исследований в разных отраслях знания, в т.ч. педагогического, на развитие инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере» [10, с. 14].

С учетом вышеприведенных тезисов, под инновационной образовательной средой вуза будем понимать продукт субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса, отличающийся тем, что он базируется:

- на инновационном содержании образования, отраженном в авторских образовательных программах и в индивидуальных образовательных траекториях обучающихся;

- на инновационных технологиях образования, основанных на трансдисциплинарном подходе, интерактивных методах обучения и тьюторстве;

- на инновационных методах воспитания, основанных на уточненных методах воспитательной работы с молодежью в современных условиях;

- на новых формах управления образовательной средой, основанных на создании ситуационно-прогностических центров в вузах;

- на безопасной образовательной среде вуза, основанной на непрерывном *мониторинге и регуляции опасностей, влияющих на качество образования в вузе.*

Таким образом, выявление сущностных характеристик инновационной образовательной среды, их сравнительный анализ и сопоставление с общенаучной лексикой позволили уточнить это понятие применительно к вузу. Исходя из предназначения инновационной образовательной среды выявлены присущие ей особенности. В своей совокупности перечисленные положения позволяют организовать целенаправленную работу по обоснованию требований, предъявляемых к ней в современных условиях.

Литература:

1. Алисов, Е.А., Подымова Л.С. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности/Е.А. Алисов, Л.С. Подымова // СПО. — 2001. — №1. — с. 61–63.
2. Андропова, Т.А. Круглый стол «Актуальные проблемы российского предпринимательского права» // Предпринимательское право. — 2007. — №1. — с. 21.
3. Башмаков, М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда обучения/Сиб.: Свет, 1997. 400 с.
4. Козырев, В.А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие для пед. работников вузов — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 429 с.
5. Мазур, М.И. «Образовательная среда школы как средство реализация интеллектуального потенциала учащихся: Дисс. канд. пед. наук. Новосибирск, 2006. 201 с.
6. Михайлова, Ю.Н. Воспитательно-образовательная среда вуза как средство повышения уровня адаптивности студентов к профессиональной деятельности // Ю.Н. Михайлова/Вопросы современной науки и практики/Университет им. В.И. Вернадского. №7–9 (30). 2010. — С. 131–137.
7. Синергетике — 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном // Вопросы философии. — 2000. — №3. — с. 53–61.
8. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл Текст./В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. 2004. — №2–3. 72 с.
9. Солодова, Е.А., Ефимов П.П. Проблема формирования инновационной образовательной среды военного вуза // Тезисы докладов XXI конференции «Математика. Компьютер. Образование», Дубна, 2014.
10. Шмелева, Е.А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития/Е.А. Шмелева // Научный поиск. — 2012. — №1 (3). — с. 14–17.

Актуальность развития ловкости детей 6-го года жизни

Иванова Любовь Юрьевна, студент
Иркутский государственный университет

Научный руководитель: Шинкарёва Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Восточно-Сибирская академия образования (г. Иркутск)

Дети с рождения стремятся к движению. Огромную потребность в нем, как правило, дети стремятся удовлетворить через игру. В дошкольном возрасте формируются жизненно важные базовые навыки и умения, образуя фундамент для дальнейшего развития; создается основа двигательного опыта, происходит освоение движений, из которых впоследствии формируется вся двигательная деятельность человека.

Ускоренный темп современной жизни требует проявления находчивости, воли, способности к быстрому освоению в меняющихся условиях, переключению и концентрации внимания на наиболее важных для человека ситуациях.

Вышеописанные качества физического воспитания можно объединить в одно понятие — «ловкость». Именно она отвечает за точность и согласованность движений в меняющихся условиях, способность быстро и эффективно овладеть новыми движениями. [1; 16].

Показателем ловкости считается координационная сложность движений. Немаловажным показателем считается время, затраченное на овладение сложными движениями и степень готовности, достигаемая в данном упражнении после проведенных занятий.

Развитие ловкости — важнейший педагогический процесс, который необходимо осуществлять уже на первой ступени образования — в дошкольном возрасте.

Показатели физического развития детей дошкольного возраста в последние годы свидетельствуют о низком уровне двигательного развития примерно у 30% дошкольников. Недостаток движения оказывает влияние на здоровье, развитие и получение знаний. В дошкольных учреждениях вопрос здоровья детей является главным, а приоритетным направлением является физическое развитие. Поэтому вышеприведенная статистика требует к себе особого внимания и принятия мер по исправлению ситуации.

Ловкость развивается медленно. Наибольшие сдвиги в координации движений у детей наблюдаются в возрасте от 7 до 12–13 лет. В этот период создается основа для овладения сложными навыками. Следовательно, старший дошкольный возраст — это сенситивный период для создания предпосылок развития ловкости детей. Именно в этом возрасте развитие координации дает наибольший эффект. Дети очень легко осваивают технику сложных физических упражнений.

О степени ловкости можно судить по тому, насколько успешно решается нестандартная двигательная задача,

насколько выполняемые двигательные действия соответствуют сложившейся в данный момент ситуации.

Развитию ловкости способствует систематическое разучивание с детьми новых упражнений. Обучение улучшает координацию движений, повышает пластичность нервной системы и развивает способность овладевать новыми, более сложными упражнениями. Также, развитию ловкости способствует выполнение упражнений в изменяющихся условиях. Например, в подвижных играх детям необходимо постоянно переключаться от одних движений к другим, заранее не обусловленным; быстро решать сложные двигательные задачи, требуемые игровой ситуацией.

Ловкость совершенствуют в упражнениях с быстрой сменой ситуаций, где требуется точность, быстрота и координированность движений. Для развития ловкости полезны упражнения из гимнастики (без предметов, с предметами, на снарядах), акробатики (прыжки с трамплина, на батуте), упражнения с большими мячами — передачи, перебрасывания, ловля и др. Используют игры, побуждающие ребят переходить от одних действий к другим соответственно изменяющейся обстановке, и спортивные игры [2; 54].

Для развития ловкости необходимо использовать различные игры и их варианты, добиваясь присутствия всех ее компонентов. Не следует также забывать, что в подвижных играх, воспитывающих ловкость, физические упражнения требуют напряженной работы многих физиологических систем, поэтому в таких играх дети могут быстро утомляться, и тогда воздействие игры окажется неэффективным. Обычно игры, развивающие ловкость, применяются либо в начале занятий, либо после достаточного перерыва для отдыха.

Ловкость развивается при выполнении упражнений, проводимых в усложненных условиях, требующих внезапного изменения техники движения, с использованием различных предметов, физкультурного инвентаря, оборудования; с дополнительными заданиями, при коллективном выполнении упражнений с одним предметом (обруч, шнур) [3; 29].

Литература:

1. Антропова, М., Кольцова М. Морфофункциональное созревание основных физиологических систем организма детей дошкольного возраста. — М.: Медицина. — 1983. — 320 с.
2. Глазырина, Л. Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста/Л. Д. Глазырина, В. А. Овсянкин. — М.: Владос. — 2000. — 262 с.
3. Кенеман, А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение. — 1985. — 160 с.
4. Миронова, Р. М. Игра в развитии активности детей: кн. для учителя/Р. М. Миронова. — Минск: Нарасвета. — 1989. — 176 с.
5. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 288 с. с ил.

Игры с мячом играют особую роль в формировании координационных качеств ребенка. Они развивают ориентировку в пространстве, регулируют точность и силу броска, развивают ловкость, глазомер, быстроту реакции; нормализуют эмоционально-волевую сферу, что очень важно как для гиперактивных, так и малоактивных детей. Кроме этого, игры и упражнения с мячом развивают мышечную силу, усиливают работу важнейших органов организма — сердца, легких, улучшают обмен веществ.

Игры с мячом укрепляют крупные группы мышц, развивают психофизические качества: силу, быстроту, ловкость, выносливость. Игры с мячом развивают сообразительность, быстроту мышления, повышают умственную активность и ориентировку в пространстве. Ребенок, играя в команде, учится согласовывать свои действия с действиями товарищей, при этом, у него воспитывается ответственность, сдержанность, решительность, самообладание и воля, обогащается его сенсомоторный опыт [4; 56].

Игры подбираются с учетом возраста, состояния здоровья, индивидуальных особенностей, склонностей и интересов ребенка. В таких играх используются некоторые элементы техники спортивных игр, доступные и полезные детям дошкольного возраста.

Таким образом, работа с детьми старшего дошкольного возраста по развитию ловкости может успешно проводиться посредством специально подобранных игр и упражнений с мячом.

Вопрос развития ловкости у детей 6-го года жизни наряду со снижением двигательной активности дошкольников весьма актуален сейчас. И от того, насколько серьезно к нему отнесутся дошкольные педагоги, будет зависеть развитие и благополучие ребенка в постоянно меняющемся современном мире, где требуются проявление воли и находчивости. «Двигательная ловкость — это своего рода двигательная находчивость», — писал Н. А. Бернштейн. [5; 27].

Перевод совокупности внешних управленческих действий в систему самокоррекции как путь профилизации образовательной среды

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье анализируется перевод совокупности внешних управленческих действий в систему самокоррекции как один из путей профилизации образовательной среды. Рассматриваются условия реализации данного пути: формирование готовности личности к саморазвитию и самообразованию; адекватность параметров и критериев квалиметрии результативности социального и педагогического процессов, формирующих личность.

Ключевые слова: путь профилизации, образовательная среда, внешние управленческие действия, система самокоррекции.

Качество развития процесса профилизации образовательной среды взаимосвязано с выбором путей его реализации.

Общее построение всех систем жизнедеятельности общества повлекло конкуренцию различных институтов, к которым, в частности, относится система образования.

Динамика изменения образовательной среды основывается на конкуренции различных систем образования, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности [1, с. 41].

Реализация Концепции профилизации образовательной среды как инновационный процесс, позволяет обеспечить «прогнозирование содержания и уровня потребностей общества в образовании, трансформировать их в конкретную педагогическую деятельность» [2, с. 33].

В целях осмысления динамики процесса профилизации образовательной среды необходимо выявить пути профилизации. Образовательных потребности, ожидания, запросы, ценностные ориентации, имеющиеся в обществе, реализуются в виде основных путей профилизации образовательной среды.

Путь профилизации образовательной среды трактуется как система условий, определяющих количественные и качественные изменения в структуре и содержании образования, способствующие появлению инновационно качественного состояния рассматриваемого процесса (С. Г. Молчанов, Р. Я. Симонян).

Анализ научно-педагогической литературы (Г. А. Воронина, Е. В. Воронина, С. Г. Молчанов, Р. Я. Симонян, Т. И. Шамова, А. Н. Худин, Г. Н. Подчалимова, И. В. Ильина, С. Н. Белова и др.) и опыта создания и функционирования многопрофильных образовательных комплексов (Ассоциация «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, «Университетский учебно-научный комплекс»

Ульяновского государственного университета, «Университетский комплекс» Оренбургского государственного университета, «Университетский комплекс непрерывного общего и многоуровневого профессионального образования» Курского государственного технического университета, «Учебно-научно-инновационный комплекс» Пермского государственного технического университета и др.), как компонента профильной образовательной среды, позволяет выделить следующие основные пути профилизации образовательной среды: формирование компетентности педагога в аспекте реализации профильного обучения; формирование образа самореализации личности в профильной образовательной среде; перевод совокупности внешних управленческих действий в самоуправляемую систему.

Пути профилизации образовательной среды характеризуются многомерностью, предполагают наличие определенных тенденций, линий и возможностей развития профильного обучения.

Рассмотрим перевод совокупности внешних управленческих действий в систему самокоррекции как один из путей профилизации образовательной среды.

Преподавание в профильном обучении — это ценностное отношение к учащемуся, к культуре, к творчеству; это забота о здоровье обучающегося; внимательное отношение к его жизнедеятельности (а не только к учебе); заинтересованность его достижениями в различных сферах (не только в учебной); это создание и постоянное обогащение культурно-информационной и предметно-развивающей образовательной среды; это придание личностно ориентированной, развивающей и творческой направленности содержанию и технологии обучения; это забота о развитии и поддержке индивидуальности каждого учащегося. Преподавание — это процесс мотивированного, опосредованного управления учением обучающегося в целях перевода его из состояния пассивного исполнителя в положение активного субъекта самообучения, саморазвития, самосовершенствования. Согласно Т. И. Шамовой, А. Н. Худину преподавание в профильной среде направлено на «превращение» целей, задач и содержания профильного обучения в самопроектируемые обучающимися цели, задачи, содер-

жание, способы их собственной образовательной деятельности. Тем самым преподавание в профильных классах призвано создавать условия самоорганизации обучающихся собственной образовательной траектории, направленной на саморазвитие» [2, с. 18].

В связи с этим педагог профильного образовательного учреждения призван владеть искусством и наукой оказания педагогической помощи в формировании у будущего специалиста качеств авторов-проектировщиков своего образовательного пространства. Это связано с приобретением опыта профессионально-личностной рефлексии, само моделирования, построения траектории саморазвития и др. Педагог профильной образовательной среды призван оказать помощь в определении параметров обучения и поиске информации, в выявлении субъектного

опыта обучающегося и его использовании в процессе обучения, в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения, в отборе содержания обучения, в организации процесса самообучения.

Одним из условий перевода совокупности внешних управленческих действий в систему самокоррекции является *формирование готовности личности к саморазвитию и самообразованию*.

Одна из функций преподавателя — превращение объекта воспитания, слушателя, в субъект самовоспитания, самообразования, саморазвития. Для реализации данной функции преподавателю необходимо обладать навыками формирования у учащегося и студента потребности в самовоспитании, научить их самостоятельно формулировать соответствующие задачи и решать их.



Рис. 1. Адекватность параметров и критериев квалиметрии результативности социального и педагогического процессов

По мнению С. Н. Чистяковой, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичева, О. В. Кузиной, С. О. Кропивянской доминирующее значение в организации современного обучения приобретают «методы самостоятельного изучения основной и дополнительной литературы, а также иных источников информации, поскольку профильное обучение предполагает сокращение преподавания в классно-урочной системе» [3, с. 37].

В трудах Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцева самостоятельность и способность принимать ответственные решения признаются необходимыми качествами личности современного специалиста, формирование которых возможно в условиях профильного личностно ориентированного образования [4, с. 16–21].

Формирование готовности личности к саморазвитию и самообразованию, являясь основой для осознанного и качественного самоопределения, представляет собой один из путей перевода совокупности внешних управленческих действий с систему самокоррекции.

Условием реализации данного пути профилизации образовательной среды является также *адекватность параметров и критериев квалиметрии результатов*

ности социального и педагогического процессов, формирующих личность (ребенка, учащегося, студента), что реализуется на практике в виде зависимостей элементов социальной культуры (материнская культура, семейно-бытовая культура, сверстники, студенческая среда, профессия) и педагогической культуры (педагогическая культура дошкольного обучения, педагогическая культура начальной школы, педагогическая культура средней школы, педагогическая культура средне-специального и высшего учебного заведения, педагогическая культура послевузовского образования) (рис. 1 на стр. 509).

Данные взаимосвязи реализуются как внутренняя мотивация к знанию как средству самореализации (влияние социальной культуры) и внутренняя мотивация к получению специального знания по профессии как средству самореализации (влияние педагогической культуры).

Таким образом, формирование готовности личности будущего специалиста к профессиональному образованию и самообразованию, являясь результатом взаимодействия социальной и педагогической культур, способствует переводу совокупности внешних управленческих действий в самоуправляемую систему.

Литература:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Текст] — 194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации
2. Шамова, Т. И. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода [Текст] / Т. И. Шамова, А. Н. Худин и др. / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. — 160 с.
3. Чистякова, С. Н. Профильное обучение и новые условия подготовки [Текст] / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев, О. В. Кузина, С. О. Кропивянская // Школьные технологии. — 2002. — № 1.
4. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. 2002. — № 3. — с. 16–21.

Коллективно-групповая жизнедеятельность студентов — основа формирования их профессиональной мотивации

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В статье анализируется коллективно-групповая жизнедеятельность студентов как основа формирования их профессиональной мотивации. Рассматриваются задачи администрации и преподавателей, а также права и обязанности студентов в аспекте решения обозначенной проблемы. Представлен проект сотрудничества, направленный на формирование профессиональной мотивации обучающихся.

Ключевые слова: коллективно-групповая жизнедеятельность студентов, формирование профессиональной мотивации, проект сотрудничества.

Каждый студенческий коллектив первоначально создается из абитуриентов, отличающихся полом, иногда возрастом, образованием, привычками, интересами и другими признаками.

Задача администрации, руководства, преподавателей, а, главное — самих студентов Ассоциации «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, —

сформировать дружный, работоспособный, сплоченный коллектив, задачей членов которого является не только усвоение знаний, умений, навыков, но и формирование профессиональной мотивации. Студенческий коллектив, как никакая другая общность, способен поддержать и развить потребность, интерес студента в получении выбранной профессии, процесс формирования которых был начат еще в школе, гимназии или колледже Ассоциации.

Жизнедеятельность каждого студента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, следовательно — и всего студенческого коллектива, выражена в обязанностях и правах студентов [1, с. 12]:

Студенты университета обязаны:

- систематически и глубоко овладевать теоретическими знаниями и практическими навыками по избранной специальности;

- повышать научный и культурный уровень, активно участвовать в общественной жизни коллектива университета;

- приобретать навыки организации воспитательной работы;

- посещать учебные занятия и выполнять в установленные сроки все виды заданий, предусмотренные учебным планом и программами;

- нетерпимо относиться к недостаткам, занимать активную жизненную позицию;

- выполнять правила внутреннего распорядка университета и студенческого общежития;

- участвовать в пропаганде научных знаний, а также в общественных мероприятиях, проводимых университетом среди населения.

Однако, жизнедеятельность любого коллектива во многом определяется характером взаимоотношений между его членами, авторитета руководителя и других факторов. Большое влияние на характер взаимоотношений оказывают неофициальные, неформальные отношения, которые не закреплены в распоряжениях, или должностных инструкциях.

На всех этапах обучения в Ассоциации «Университетский учебный комплекс» школьник и студент находится в непрерывном взаимодействии с преподавателем, человеком, имеющим высокий авторитет, теоретические знания и практические навыки деятельности. Эти двойные связи начинаются с учителя учреждения общего образования УУК и заканчиваются профессором выпускающей кафедры.

Помимо связи преподаватель-студент, директором Института экономики и менеджмента ПГУАС Резником С. Д. разработан проект сотрудничества студент-студент: включение первокурсника в орбиту дипломного исследования, то есть в сферу интересов студентов выпускного курса. Зачастую к работе привлекаются студенты других специальностей, которые способны оказать помощь в более детальной разработке проекта.

Данный проект опирается на учет взаимных интересов:

- первокурсника привлекает проявляемое к нему уважение, внимание, шефство со стороны дипломника, чувство сопричастности, возможность себя проявить на ранней стадии обучения, возможность сразу же включиться в изучение и разработку ключевых проблем своей специальности;

- дипломник получает для своей работы добросовестного помощника, получает дополнительную практику менеджерской работы с подчиненным и отчитывается за нее перед руководителем дипломного проекта [2, с. 10].

В процессе осуществления данного проекта в Пензенском государственном университете архитектуры и строительства происходит формирование, а затем и укрепление, студенческого коллектива не только в горизонтальном плане, но и в вертикальном: происходит общение, осуществляется совместная деятельность не только среди однокурсников, но и среди студентов разных курсов. Подобное сотрудничество делает студенческий коллектив более сплоченным. Взаимная помощь студентов разных специальностей позволяет укрепить связи между студенческими коллективами разных факультетов.

В учебных заведениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» учащийся становится не пассивным наблюдателем процесса образования, а его действенным членом студенческого коллектива. Примером этому является активное участие студентов в структурах студенческого самоуправления. В рамках данной программы действует проект «Институт студенческих лидеров», задачей которого является подготовка активного лидерского звена молодежи к практической деятельности.

Согласно программе функционирования, руководство Института студенческих лидеров ставит перед собой следующие конкретные задачи:

- разработка и создание самоуправляемой системы формирования, подготовки и самореализации студенческих лидеров;

- создание и постоянное поддержание на высоком уровне благоприятного психологического климата в студенческом звене, укрепление горизонтальных и вертикальных связей между студентами разных курсов, групп и в самих группах, между студентами и преподавателями;

- создание организационных условий для формирования студенческих фирм по интересам, удовлетворяющих те или иные потребности общества;

- создание реальных практических бизнес-полигонов, позволяющих студентам отрабатывать навыки работы в «команде», а также навыки будущей практической менеджерской деятельности.

В данной программе участвуют студенты разных курсов, что обеспечивает преемственность подготовки лидерского звена.

Подготовительным этапом для вступления в состав Института студенческих лидеров можно рассматривать Молодежный экономический лагерь (для детей 12–15 лет) и Академию лидерства и деловой карьеры (для школьников 15–17 лет).

Проект «Молодежный экономический лагерь» осуществляет интенсивную подготовку школьников к условиям современной практической экономической деятельности. Суть данного проекта состоит в том, что на базе оздоровительного лагеря создается миниатюрное государство — «Экономическая республика» со своим правительством, своей валютой, своим банком, с фондовой биржей, налоговой инспекцией и другими субъектами рынка. Помимо сообщения участникам определенных знаний из области экономики, развития качеств, необходимых будущему экономисту, менеджеру, предпринимателю, происходит становление нового коллектива на базе общего интереса к экономике. В 1999 году данный проект был признан лучшим молодежным экономическим лагерьем России.

Пензенская академия лидерства и деловой карьеры, созданная в 1990 году, осуществляет обучение около 200 школьников из сорока средних школ города Пензы и районов области. Учащиеся изучают курсы по теории и практике управления, экономической теории и предпринимательству, юридические науки, а также широкий спектр проблем культуры жизнедеятельности: деловое общение, журналистику, политологию, социологию, психологию, историю культуры, иностранные языки, работу на персональных компьютерах, издают газету «Юный менеджер».

Институт студенческих лидеров включает пять основных направлений развития лидерской деятельности студентов. Например, факультет делового администрирования объединяет: совет старост, союз молодежи, профсоюзный актив, совет общежития.

Факультет менеджмента в науке и бизнесе включает такие студенческие объединения: научно-производственный отряд «Менеджер», Студенты в бизнесе. Молодежный экономический лагерь, молодежный компьютерный центр, молодежный социологический центр, группа рейтинговой оценки практической подготовки студентов в течение всего периода обучения в вузе, клуб выпускников Института экономики и менеджмента, фирму «Технология карьеры».

Факультет менеджмента в культуре охватывает: художественный совет, совет КВН, директоров студенческих мероприятий и конкурсов (День Института, День посвящения в студенты, «Студенческая весна», «Алло, мы ищем таланты», выпускной бал и др.), группу художественного оформления и группу имиджа студентов.

Литература:

1. Путеводитель по институту экономики и менеджмента: Справочник/Сост.: С.Д. Резник, И.А. Игошина, Н.А. Старостина; Под общ. ред. С.Д. Резника. — Пенза: ПГАСА, 2002. — 56 с.
2. Резник, С.Д. Опыт непрерывной практической подготовки студентов, управления дипломным проектированием и трудоустройством выпускников в Институте экономики и менеджмента Пензенской ГАСА. — Пенза. — 2002. — 51 с.

Факультет менеджмента в журналистике — это группа по связям с общественностью (пресса, телевидение, радио, студенты других вузов), редколлегия нашей студенческой газеты «Менеджер», литературная группа, группа видео и фотоподдержки.

Факультет экономики и менеджмента в спорте занимается подготовкой команд по футболу, волейболу, легкой атлетике и другим видам спорта, а также спецгруппу по обеспечению порядка и безопасности на культурно-массовых мероприятиях.

Отдельные спортивные группы возглавляют капитаны сборных команд.

Состав участников студенческих фирм подбирают сами студенты-менеджеры этих фирм. Подбирают таким образом, чтобы в фирму входили студенты различных курсов. Тем самым сразу же закладываются условия для будущей ротации и преемственности студенческих менеджеров.

Деятельность студенческих фирм организуется на основе разработанных самими студентами — участниками фирм положений, где сформулированы цели и задачи фирмы, формы ее работы, состав участников и формы контроля качества результатов деятельности. Каждая фирма на основе этих положений разработала и реализует конкретный план своей практической деятельности.

Накапливаемый студентами практический опыт учитывается в течение всего периода обучения студента в вузе рейтинговой оценкой практической подготовки, отражается на экране и в перспективе — в персональной зачетной книжке практической подготовки студента [2, с. 13].

Подобное сотрудничество студентов на основе свободного волеизъявления, на основе интереса, а не требований со стороны руководства, способствует сплоченной жизнедеятельности студенческого коллектива.

Влияние на студента коллективов группы, курса, факультета, коллективов преподавателей и администрации Ассоциации происходит опосредованно, через конкретные формы и методы воздействий на, которые способствуют профессиональной мотивации студента и выражаются в его конкретных действиях (поведении, деятельности).

Таким образом, студенческий коллектив, как никакая другая общность, способен поддержать и развить потребность, интерес студента в получении выбранной профессии, процесс формирования которых был начат еще в школе, гимназии или колледже Ассоциации.

Особенности проведения досугов для детей дошкольного возраста

Ковтун Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

На сегодняшний день досуги являются одним из актуальных и востребованных видов деятельности для детей в детском саду. Организация отдыха и развлечений является одной из основных социальных функций современного учреждения. Досуг является стимулом для творческого развития детей, расширения диапазона интересов, созидательной активности, нравственного воспитания. Досуговая деятельность отличается абсолютной добровольностью. Она опирается на принцип удовольствия, нравственную основу приятных ощущений, переживаний, мыслей. Это удовлетворение личных интересов и притязаний детей. Оценка того или иного досугового явления зависит от детей от их системы ценностей.

Организуя досуг у детей дошкольного возраста необходимо учитывать возрастные особенности и интересы детей. При проведении досугов важно создать условия, вызывающие у детей хорошее настроение, веселье. Этому способствуют удачно оформленное помещение, красочные костюмы персонажей, игры, яркие игрушки, пособия. Большое значение имеет хорошо подобранное музыкальное сопровождение.

Много радости доставляют детям забавные небольшие сценки, разыгранные взрослыми в кукольном театре или в костюмах сказочных персонажей. Особенно этим характерны утренники, приуроченные какому-либо празднику. Например, Новый год, где перед детьми появляется всеми любимые персонажи, такие как Дед Мороз и Снегурочка, а также и ребята сами могут выступать в разных ролях.

Отмечая день 8 Марта, дети слушают песни о маме, бабушке, сами исполняют песни «Очень любим маму» Ю. Слонова, «Пирожки» А. Филиппенко. Несложные знакомые пляски они танцуют вместе с мамами, участвуют в веселых играх, читают стихи. Здесь царит особенно теплая, ласковая, непринужденная атмосфера.

Организуя досуги, педагоги позволяют создать положительное эмоциональное настроение у дошкольников, объединить их на основе общих интересных зрелищ и игр.

В организации досуга используется огромное множество игр, которые способствуют активизации процесса творческого развития формирующейся личности:

Хороводные игры — это коллективные игры или игры, развивающие такое понятие, как «коллективизм», так как в них дети вместе соучаствуют, помогают, радуются. Хороводная игра — это прямой контакт: руки об руки друг друга, рукой за руку друга, руки на плечи друг другу. Хороводная игра — это развитие коллективного мышления, коллективного взаимодействия, взаимной поддержки, «чувства локтя». Хороводной игрой могут быть

и «змейки», и «круги», и «паровозики», и «ручейки», и т. п.

Игры в кругу — четкое и точное геометрическое определение: в кругу. Как правило, они рассчитаны на личное, индивидуальное участие каждого человека.

Танцевальные игры — любимы и детьми и взрослыми. К танцевальным играм относятся такие танцы, как «Бамп», «Танец маленьких утят», «Сиртаки», «Летка-енька», «Маленькие утята», «Ламбада», все виды «Кадрили» и другие танцы, пляски, танцевальные забавы и потехи народов России и мира Опыт показывает, что дети с удовольствием танцуют и играют одновременно.

Аттракционы — это все разновидности мишеней, кегельбанов, тиров, горок, трамплинов, городков, которые так популярны в настоящее время.

Викторины — это игры в ответы на вопросы, например, «Кто хочет стать миллионером?», «Поле чудес», «Что? Где? Когда?», могут широко использоваться: шарады — загадки, в которых загаданное слово делится на несколько частей — отдельных слов; кроссворды — игра-задача, в которой фигуру из квадратов нужно заполнить буквами, составляющими перекрещивающиеся слова. В свою очередь кроссворд может быть настенным для коллективного разгадывания. Он становится тем, что мы называем игровым оформлением праздничного пространства. Кроссворд может быть индивидуальным, на отдельных листочках.

Лотереи — это тот игровой принцип, который может привести ребенка к большой радости. Бывают лотереи: беспроигрышные в виде тира, что «выбил», то и получи, театрализованные и другие. Например, детей могут встретить персонажи программы и предложить билетик, по которому можно выиграть «приз», «улыбку от всей души», «фокус-покус», «доброе пожелание» и др. Игра, в которой надо с завязанными глазами срезать приз, висящий на нитке — это тоже одна из форм лотерейного игрового принципа. Лотерея имеет огромное количество форм, которые легко и удачно входят в канву любой программы.

Затей необходимы для включения детей, особенно для тех, кто не проявляет интереса к происходящему, в игровую атмосферу. Вот для них и нужно придумывать и затевать что-то неожиданное, новое действие.

Состязания — это все виды эстафет, все поединки; дворовые виды спорта, настольные игры и многое другое. Необходимо назвать отличия состязания от конкурса: если в конкурсах участвуют группы людей, то в состязаниях — команды. Основная разница здесь в том, что «группа» — это случайный набор людей, а «команда» — уже отобранные люди. Если в конкурсах фигурируют призы, то в состязаниях — награды.

Игровое представление, когда дети в определенный момент программы становятся «актерами» они уже не играют в игры, а участвуют в импровизационном представлении. То есть они действуют, с помощью ведущих как актеры. Игровое представление, как игровой принцип, имеет свое сценическое разнообразие. Это могут быть: зримый анекдот, пантомима, сказка-подсказка, ролевые игры и т. п.

Приведенные в данной работе игровые приемы в развлечениях не бывают в чистом виде, они все переплетены друг с другом. Благодаря играм детские досуги становятся едиными, целостными и разнообразными.

Развлечения с дошкольниками можно проводить один раз в неделю и планировать не менее чем за две недели вперед, чтобы у воспитателя и музыкального руководителя была возможность подготовиться заранее.

Литература:

1. Исаева, И. Ю. Досуговая педагогика. Учебное пособие — Москва: Флинта, 2010. — 200 с.

Детей надо побуждать по ходу отдельных развлечений подпевать, пробовать исполнить сольно знакомые им песенки, включаться в общий перепляс. Можно устраивать небольшие музыкальные концерты для детей.

Таким образом, организация досуга является составной частью — воспитательно-образовательный процесса и одной из форм организации свободного времени детей. Создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов детей в свободное время, развитие здоровой, творчески растущей личности, со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность, реализацию добровольческих инициатив.

Персонафикация в обучении чтению по-английски на начальном этапе

Костина Елена Ивановна, учитель английского языка
МБОУ СОШ№12 имени С. Н. Кравцова (ст. Ленинградская, Краснодарский край)

Формирование навыков и умений в чтении является одной из важнейших составляющих процесса обучения иностранному языку на всех его этапах.

Начальный этап обучения чтению имеет своей целью формирование у учащихся техники чтения на иностранном языке. Процесс чтения базируется на технической стороне, то есть на навыках, которые представляют собой автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением, на основе которых происходит узнавание и понимание письменных знаков и письменного текста в целом.

Обучение навыков чтения вслух является на начальном этапе и целью и средством обучения чтению, так как позволяет управлять через внешнюю форму формированием механизмов чтения, дает возможность упрочить произносительную базу, лежащую в основе всех видов речевой деятельности.

В процессе формирования навыков чтения необходимо преодолеть массу трудностей, которая предполагает усвоение системы графических знаков, отличных от родного языка. Не секрет, что для многих учащихся овладение техникой чтения является самостоятельной проблемой. Эта проблема действительно актуальна и требует особого внимания, так как практически все учителя сталкиваются с трудностями в процессе обучения чтению.

Прием персонафикации букв практикуется при знакомстве со всеми буквами алфавита. Его использование опирается на то, что у учащихся уже есть, т. е. на ярко вы-

раженное наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, представления, воображение, с помощью которых ребенок оперирует целостными образами.

Вместо перехода от звука к букве или, наоборот, от буквы к звуку прием персонафикации позволяет каждое звукобуквенное соответствие предъявлять в нерасторжимом единстве, как неотъемлемые части единого целого — наглядного, эмоционально насыщенного образа, привлекательного и понятного 7–8 летнему ребенку.

Чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности и как опосредованная форма общения является, по мнению многих исследователей, самым необходимым для большинства людей. Возможность непосредственного общения с носителями языка имеют, как правило, сравнительно не многие, возможность читать на иностранном языке — практически все. Вот почему обучение чтению выступает в качестве целевой доминанты.

Процесс чтения и его результат — извлечение информации — имеют огромное значение в коммуникативно-общественной деятельности людей. Эта форма письменного общения обеспечивает передачу опыта, накопленного человечеством в различных областях жизни, развивает интеллект, обостряет чувства, то есть обучает, развивает, воспитывает. Словом, чтение формирует качества наиболее развитого и социально-ценного человека.

Как известно, необходимость овладения английским языком становится все более насущной в современном мире, где каждый четвертый житель пользуется им

для общения на том или ином уровне. Чтобы выпускник начальной школы обладал набором знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего успешного овладения языком, учителю следует знать, как и чему учить ребенка на самом первом этапе обучения.

Одна из задач курса начального обучения английскому языку — это учет возрастных особенностей младших школьников. Один из ведущих педагогов Л.С. Выготский считает, что учет особенностей возраста является отправной точкой для конструирования курса обучения. Действия, которые ребенок выполняет под руководством педагога, а завтра будет выполнять самостоятельно — это «зона ближайшего развития». Важнейшая задача, которая ставится перед педагогами сейчас — это развитие способностей ребенка. Обучая, например, фонетике, желательнее не ограничиваться имитацией, а сознательно сопоставлять интерферирующие звуки родного и иностранного языка и добиваться осознания различия звуков двух языков и правильного их произношения. Обучение чтению должно происходить с опорой на умения звуко-буквенного анализа, которыми дети пользуются на уроках родного языка.

Авторы методики обучения английскому языку на начальном этапе Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина считают, что овладение чтением на английском языке представляет большие трудности для учащихся, вызываемые графическими и орфографическими особенностями языка, так как орфографическая система использует 26 букв, 146 графем (буквосочетаний), которые передают 46 фонем. Из 26 пар английских букв (заглавных и строчных) только три можно считать похожими на соответствующие буквы русского алфавита по значению и форме. Это Kk, Mm, Tt. Буквы A, a, B, b, C, c, E, e, H, O, o, P, p, Y, y, X, x имеют место и в том и в другом языке, но читаются по-разному, следовательно, являются самыми трудными. Остальные буквы совершенно новые.

Г.В. Рогова и И.Н. Верещагина указывают также на большую трудность чтения гласных, сочетаний гласных и некоторых согласных, читающихся по-разному в зависимости от положения в словах. Например, map-name, day-rain, this-think, pencil-cat, cage-garden, window-down. При обучении чтению учащимися должны быть усвоены основные правила чтения, к которым следует отнести: чтение гласных под ударением в открытом и закрытом слогах и перед «г»; чтение сочетаний гласных ee, ea, au, ai, ou, oo, ou, ow; согласных c, s, k, g, ch, sh, th, ng, ck и других сочетаний.

Учащимся следует научить читать слова, которые пишутся по-разному, а читаются одинаково: sun-son, two-too, write-right, sea-see и др.

В то же время многие слова в английском языке читаются не по правилам, что в целом обрекает учащихся на заучивание чрезмерно большого количества правил чтения и исключений из них, а также на многократное повторение учебного материала. К тому же само восприятие и озвучивание графических знаков является результатом выбора и сличения их с теми эталонами, которые уже

имеются в долговременной памяти ученика. Сам факт выбора, предусматривающий припоминание нужного правила и (или) звукобуквенного соответствия, требует определенного, порой значительного времени, что, в конечном счете, замедляет темп чтения, вернее не позволяет ученику быстро и точно устанавливать звуко-буквенные соответствия и тем самым овладевать техникой чтения в достаточно высоком темпе.

Попытка рассмотреть данную проблему в более конструктивном русле и потребность в быстром и эффективном овладении чтением на иностранном языке на начальном этапе привела меня к тому, что пришлось задуматься над проблемой, с которой сталкиваются практически все педагоги при обучении чтению на начальном этапе. Использование метода персонификации для позволяет повысить эффективность урока, развивать умственные способности учащихся, умения преодолевать трудности при обучении чтению на английском языке.

Подобное предъявление звукобуквенных соответствий резко снижает потребность в использовании правил чтения на этапе обучения технике чтения. Прочтение буквы, вернее, восприятие, осмысление «буквы в образе», буквосочетания или слова осуществляется беспрепятственно. Прием персонификации букв практикую при знакомстве со всеми буквами алфавита. Его использование опирается на то, что у учащихся уже есть, т.е. на ярко выраженное наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, представления, воображение, с помощью которых ребенок оперирует целостными образами.

Вместо перехода от звука к букве или, наоборот, от буквы к звуку прием персонификации позволяет каждое звукобуквенное соответствие предъявлять в нерасторжимом единстве, как неотъемлемые части единого целого — наглядного, эмоционально насыщенного образа, привлекательного и понятного 7–8 летнему ребенку. Например, буква **Aa** предстает в виде охотника с ружьем, буква **Pp** в виде принца с пухлыми щеками, буква **Ii** в виде девочки.

В качестве опоры для формирования у детей целостного представления о новой букве служит не только словесное описание персонифицированного образа буквы, но и рисунок персонажа, графическое изображение буквы и ее голос — транскрипционный знак.

Подобное предъявление звуко-буквенных соответствий резко снижает потребность в использовании правил чтения на этапе обучения технике чтения. Прочтение буквы, вернее, восприятие, осмысление буквы «в образе», буквосочетания или слова осуществляется беспрепятственно, достаточно быстро, динамично.

Традиционный метод отнимает массу времени и он, как показал опыт, требует от учеников развитого абстрактного мышления, которого у них еще не наблюдается. При таком методе учащиеся чаще всего учатся читать механически, запоминая слова целиком. В результате они не могут прочесть незнакомое слово самостоятельно. Применение приема персонификации делает

обучение чтению достаточно несложным, да к тому же занимательным процессом. Все буквы являются жителями сказочной страны и объединены сказочным сюжетом. Так появились «Приключения в волшебной стране английских букв». Дети знакомятся с английским алфавитом и правилами чтения каждой буквы, опираясь на яркий зрительный образ. Этот образ связан с «именем» (названием) буквы и звуками, которые обозначает эта буква в различных буквосочетаниях и типах слогов. И только после того, как ребенок складывает слово из героев-букв и звуков, он получает возможность запомнить это слово целиком. И это сейчас ему не повредит, так как, складывая слово, он опирается на основные принципы чтения.

Подобный метод обучения учащихся

- создает ситуацию успеха на уроке;
- стимулирует интересы детей, развивает их желание учиться и, тем самым делает реальным достижение ими высоких результатов в обучении чтению;
- затрагивает личность ребенка в целом и вовлекает в учебный процесс все его чувства, эмоции и ощущения;
- учит детей читать не механически запоминая слова, а производя простейший звуко-буквенный анализ слов;
- активизирует деятельность учащихся за счет постановки проблемы — как составить или прочесть то или иное слово

При знакомстве с гласными буквами практически одновременно дается правило чтения гласной буквы в закрытом и в открытом слоге. Например, рассмотрим знакомство Пети с буквой «Ii». Эта буква предстает перед нами в виде девочки с бантиками, которая любит гулять по лесу и петь песенку: «Ай-ай-ай!» На этом же уроке ребята знакомятся с тем, что не только «ай» может произносить эта буква. Она икает, оттого, что боится темноты, когда ее закрывает какая-нибудь согласная буква. Вместе с Петей ученики составляют слово «dig». Кроме того, во многих сказках присутствуют такие воспитательные моменты, защита слабых и пожилых, помощь вырванному сильным ветром деревцу, забота о животных.

Особое внимание хотелось бы уделить изучению транскрипции на начальном этапе. После того, как дети усвоили некоторое количество транскрипционных знаков, переходят к чтению слов и словосочетаний в транскрипции. Чтение транскрипции необходимо и как самоцель (работу со словарем и освоение лексики провожу на основе умения пользоваться транскрипцией), а также как вспомогательное средство при обучении чтению.

Благодаря изучению транскрипции, уже при знакомстве с алфавитом сокращается устный вводный курс и повышается интерес учащихся к предмету. Кроме того можно разнообразить формы работы по усвоению нового лексического материала.

Ученики радуются, когда вместе с нашим героем мальчиком Петей составляют слова. Ребятам намного легче овладеть новой лексикой, так как всегда есть возможность заглянуть в словарик и прочесть по транскрипции слово, которое забыл.

Таким образом, на этапе обучения чтению транскрипции обнаруживается повышение интереса детей к предмету и, что самое главное, улучшение результатов обучения.

Комплексное использование метода персонификации на уроках иностранного языка способствует повышению эффективности обучения и повышению мотивации обучаемых. При использовании метода персонификации на уроках иностранного языка развивается такой вид мотивации, как самомотивация, когда метод, предлагаемый учителем, интересен сам по себе. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание дальнейшего обучения.

Несомненным достоинством персонификации алфавита является сила впечатления и эмоционального воздействия на учащихся. Она ставит внимание учащихся на формирование целостного образа английских букв и звуков, которые они обозначают. Этот метод пробуждает интерес к изучению не только алфавита, но и знаков транскрипции, а также стимулирует учащихся к обучению основным правилам чтения и элементарным грамматическим правилам, значительно повышает качество обучения.

Использование метода персонификации в организации обучения является ценным методом стимулирования познавательного интереса к обучению. Специфика учебного процесса обуславливает особенности мотивации учебной деятельности младшего школьника.

Изучение всех букв алфавита и правил чтения гласных и согласных букв и буквосочетаний строится на путешествии мальчика Пети в сказочную страну английских букв. «Жил-был мальчик, мальчик как мальчик, вот только никак он не мог запомнить английские буквы. И в школе у него были проблемы из-за этого. А звали его Петя. И вот шел он как-то из школы очень грустный. Еще бы! У всех учеников летние каникулы, а ему нужно английские буквы учить» (Рис. 1.).

И вот Петя попадает в волшебную страну необычных жителей — говорящих букв, с которыми он постепенно знакомится и учится не только читать по-английски, но и самостоятельно составлять английские слова.

Прием персонификации применяется уже на первом уроке английского языка во 2 классе. Начинается он со встречи главного героя всех сказок Пети и необычного человечка — охотника «Эй».

На каждом уроке рекомендуется читать и обыгрывать одну сказку. Под предлогом вспомнить то или иное происшествие или сказочного героя происходит систематическое повторение. Сказку обычно рассказываю за 5–7 минут до конца урока. Этого времени вполне достаточно, чтобы повторить изученные буквы, познакомиться с новыми персонажами-буквами, сравнить сказочные буквы с обычными и записать их в печатной тетради. Обязательно рекомендую сопоставлять сказочные персонажи и обычные печатные буквы, чтобы у учащихся сформировался точный графический образ. Сразу представляю звуки, которые может обозначать эта буква или произно-

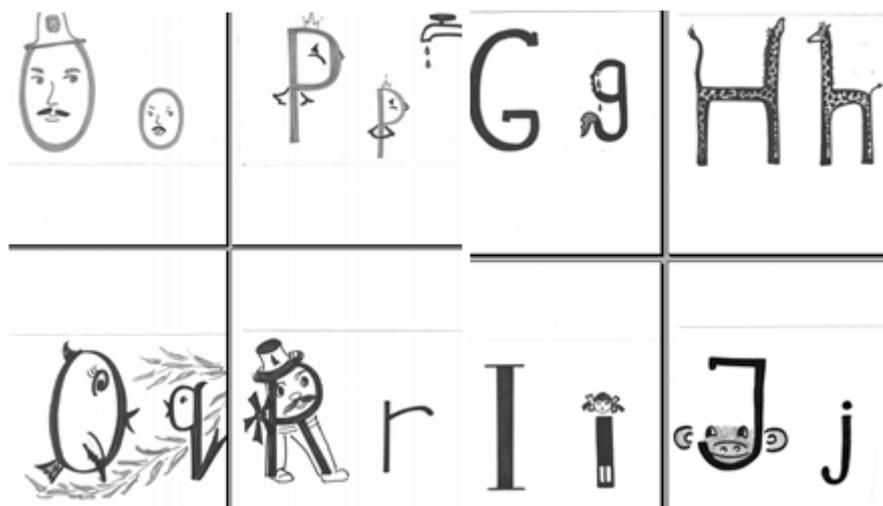


Рис. 1

сдать данный сказочный персонаж, и предлагаю записать эти звуки в тетрадь. В начале каждого урока обязательно повторяем сначала все изученные звуки, потом, когда изученных звуков накопится большое количество, отбираю для повторения не более 10 звуков на каждый урок. Отрабатываем звуки при помощи карточек с изображением транскрипционных знаков. Здесь можно использовать различные виды работы.

Уже с пятой сказки перед учащимися ставится проблема: как вместе с Петей составить слово «bed»? И ребята пытаются понять, из каких же букв состоит это слово, производя его звуко-буквенный анализ.

Например, отрывок из сказки №5 (Приложение №1), в которой не только знакомим главного героя и учеников с названием буквы, но и объясняем принцип чтения гласных в открытом и закрытом слоге

«А кровать по-английски [bed] — помогли Пете буквы. «Кто скажет [b] и [d] я понимаю», — сказал Петя. «А кто же произнесет [e]? — спросил он. А это та самая старушка, которую мы встретили недавно. «Как же зовут эту старушку?» — спросил Петя. «Это же бабушка И! К бабушке И!» — скомандовал Эй. Бабушка И сидела на своей скамеечке и жаловалась большой Би как у нее болят суставы от сквозняков. «И-и-и-и-и, — » так она плакала, страдая от сквозняков. «Бабушка И, от сквозняков можно спрятаться за дверь. Хочешь оказаться за дверь?» «Очень хочу!» — обрадовалась буква И. «Нам нужно составить слово «кровать» для Пети» — сказали букочки. «Эй, пчелка Би, помоги нам, скажи [b]» — крикнул Петя.

«А меня забыли?» — откуда-то выскочила дочка Ди «Кто же дверь будет? Кто букву И закроет?» «Я!» «А зачем закрывать букву И?» — спросил Петя. И буквы объяснили, что если гласную букву закроет согласная, то гласная буква уже будет произносить совсем другой звук. Буквы встали вот так: «bed» Бабушка И довольно

закряхтела, пригревшись за согласной «d». Э-э-э! — люблю я быть в тепле! Петя прочел [bed].

Закрепление пройденного на уроке материала обязательно провожу на следующем уроке. Рекомендую следующие вопросы для беседы с учащимися:

- С каким жителем волшебной страны мы познакомились на прошлом уроке?
- Как звали бабушку?
- Эта буква гласная или согласная?
- Как называется буква?
- Какие звуки она может обозначать?
- В каких случаях?
- Какое слово мы помогли составить Пете?
- Прочитайте это слово в транскрипции, затем по буквам. Что оно обозначает?

Если ученики не помнят значение слова, предлагаю вспомнить сюжет предыдущей сказки: Петя устал, и ему очень захотелось спать.

Практика показывает, что дети, которые обучались чтению транскрипции параллельно с изучением алфавита, преодолевают меньшее количество трудностей при овладении чтением. Такие ученики избегают ошибок, связанных со словами, которые являются исключениями из правил чтения, так как будут видеть знакомые транскрипционные знаки, что значительно уменьшит количество трудностей.

После того, как учащиеся познакомились с алфавитом, они уже имеют представление об открытом и закрытом слоге и чтении гласных букв в таких типах слогов. Кроме того, они уже знают, как читать буквы **C, c** и **G, g**. Открывается дверь во вторую часть сказочных приключений Пети. Но открыть эту дверь он может, только правильно прочитав слова, написанные на волшебной двери. И ученики вместе с нашим героем читают слова на изученные правила чтения:

Sam, desk, pin, cake, like, plum, cloud.

Причем часть слов незнакома ребятам, и они должны прочитать их в соответствии с уже изученными правилами чтения.

В конце 2й четверти, первого года обучения английскому языку учащимся было предложено контрольное задание, которое состояло из 2х частей:

1 часть — чтение отдельных слов:

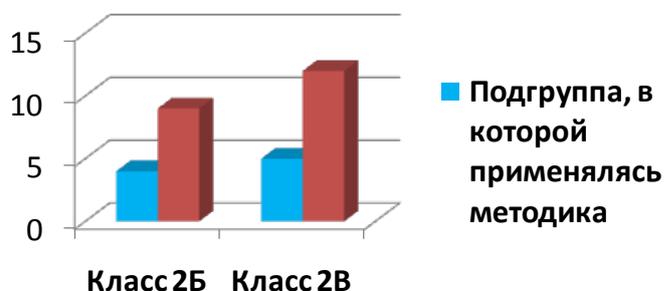
nine
box
a red rose
bad
bag
seven
ten
pink
green
tennis
bed
bee
fat

2 часть — чтение предложений:

I see five dogs.
I see a pig and a cat.
We like cakes.
I see a fox.
A fox is red.
Tom is big.
Ron is not big.
I like cats.
He can skip.
I can not ski.
He can run.
I can not jump.
I like jam

Такое же задание было предложено учащимся этих же классов, но других подгрупп. Они изучали алфавит и знакомились с правилами чтения традиционным методом.

Затем был проведен анализ работ и подсчитано количество ошибок у учащихся обеих подгрупп. Результат показал, что учащиеся, которые обучались чтению традиционным методом, допустили 8–10 ошибок, а учащиеся, которые обучались чтению методом персонификации алфавита, допустили 3–4 ошибки. Это позволяет сделать вывод об эффективности применения данного метода.



Представленный результат доказывает, что использование метода персонификации алфавита на начальной ступени обучения чтению дает положительные результаты и значительно повышает мотивацию учащихся, доказывая, что обучение чтению не всегда скучное и рутинное занятие.

Овладение техникой чтения на английском языке на начальном этапе является самостоятельной проблемой. Именно поэтому мы обращаем особое внимание на формирование данного навыка в процессе обучения чтению.

Мы убедились, что ценность применения метода персонификации определяется эффективностью в снятии трудностей при изучении алфавита, транскрипционных знаков и правил чтения.

Обучаясь чтению учащиеся сами производят звукобуквенный анализ слов, их деятельность активизируется за счет постановки проблемы.

Этот метод стимулирует интерес учащихся, развивает их желание учиться и, тем самым делает реальным достижение ими достаточно высоких результатов в овладении навыками чтения.

Литература:

1. Азовкина, А. Н. «Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения» // ИЯШ 2003 №2
2. Лукьянченко, Н. В. «Обучение английскому языку на начальном этапе» // Начальная школа 2002 №2
3. Николенко, А. Н. «Исчезновение интереса к изучению иностранных языков на начальном этапе как проблема дальнейшего обучения иностранным языкам» // Начальная школа 2000 №1
4. Панова, М. А. «Путешествие в сказочную страну английского алфавита» // ИЯШ 1994 №2, 4
5. Приложение к газете «1 СЕНТЯБРЯ» English 2010 №14, 15

Принцип индивидуализации в контексте смешанного обучения иностранному языку в вузе

Краснова Татьяна Ивановна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматриваются особенности построения индивидуальной образовательной траектории студентов в рамках курса, основанного на методе смешанного обучения при обучении иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальная образовательная траектория, смешанное обучение, тьютор, Moodle.

В разделе «Образование» Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года обозначено обеспечение возможности выстраивания студентами и учащимися индивидуальных образовательных траекторий. Таким образом, современное общество признает за человеком право осмысления и построения своего пути в образовании и в профессиональной деятельности. В дидактике в свою очередь фиксируется различие индивидуального подхода и индивидуализации в организации учебного процесса.

Исторически принцип индивидуального подхода заключается в осознании необходимости передачи и усвоения каждым человеком общезначимых элементов культуры в виде знаний, умений и навыков. Все студенты разные, но, тем не менее, должны усвоить единый стандарт. Это становится возможным лишь, когда учитываются их индивидуальные особенности. В отличие от принципа индивидуального подхода принцип индивидуализации позволяет педагогам ориентироваться, прежде всего, на индивидуальные образовательные приоритеты каждого студента.

А. А. Теров предлагает под индивидуализацией образовательного процесса понимать способ обеспечения каждому обучаемому права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, собственной образовательной траектории, придание осмысленности учебному действию за счёт возможности выбора типа действия, привнесения личных смыслов, заказа к своему образованию, видения своих учебных образовательных перспектив.

Важным условием индивидуализации учебного процесса является открытость образования. Открытость инновациям, технологиям, другим системам, передовому опыту способствует соединению состояния функционирования с развитием, совершенствованием системы за счет внешних источников. Принцип открытости предусматривает включение в учебно-воспитательный процесс таких внешних факторов как природная, социально-культурная, образовательная и информационная среда. В свою очередь должна быть достаточно обеспечена и вариативность содержания, методов, форм, приемов обучения, а также образовательной среды в целом. Основу вариативности должна составлять ориентация на удовлетворение раз-

личных образовательных потребностей обучающихся, учет их интересов. Учет индивидуальных потребностей обучаемых в процессе изучения иностранного языка позволяет создать благоприятные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента.

Изменение взглядов на социальное предназначение высшей школы требует использования образовательных технологий, способствующих развитию творческой активности и самостоятельности студентов, которые являются интегральными качествами личности специалиста и приобретают в условиях современной и перспективной социально-экономической ситуации особую значимость. Сложность, многоаспектность и многофакторность процесса усвоения языка в учебных условиях диктует необходимость методологически нового подхода к его изучению с позиции индивидуализации обучения иностранному языку.

Использование технологии смешанного обучения связывается в настоящее время с решением проблем индивидуализации обучения, его интенсификации и оптимизации. Способность Интернета индивидуализировать обучение иностранному языку позволяет по-новому взглянуть на возможности применения смешанного обучения в образовательном процессе.

С нашей точки зрения, смешанное обучение является наиболее логичной и естественной эволюцией традиционной модели обучения. Исходя из названия метода, следует говорить о комбинировании традиционной модели (т.е. без использования информационных технологий) и электронного обучения. Иными словами, данный метод обучения предлагает сочетать инновационные технические достижения электронного обучения и проверенный годами опыт традиционного взаимодействия студентов и преподавателя в рамках аудиторных занятий. Компьютерные технологии позволяют создать единое рабочее пространство для работы в сети. Примером могут служить различные системы управления обучением (Learning Management System), самой популярной из которых является на сегодняшний день Moodle.

Смешанное обучение позволяет варьировать темп изучения нового материала и осуществления самостоятельной работы. Высокая вариативность учебных заданий

электронного компонента курса способствует как устранению пробелов, так и углубленной проработке материала. Так, например, к одному и тому же учебному тексту на иностранном языке можно предложить разные по сложности задания. Слабые студенты имеют возможность потренироваться сначала на более простых заданиях, а сильные студенты могут сразу перейти к заданиям повышенной сложности. Важно, чтобы у студентов была возможность выбора, который является, по существу, основой любого творчества. Данный подход развивает адекватную самооценку студентов, они должны сами определить подходящий им уровень сложности и сделать правильный выбор. Ситуации выбора стимулируют внутреннюю мотивацию обучаемых, ответственность студента за свои успехи в учебной работе.

Смешанное обучение обладает определенной степенью гибкости и способно приспосабливаться как к внешним условиям, так и внутренним, то есть к уровню развития студента и выводить его на более высокий уровень развития в соответствии с требованиями системы. Важная роль отводится также оперативности предоставления учебного материала. Порой информация в печатных источниках устаревает к моменту их издания. Электронный компонент курса можно обновить в любой момент времени и обеспечить доступ к новой информации в течение нескольких минут.

Курс, основанный на методе смешанного обучения, предполагает наличие преподавателя-тьютора, целью профессиональной деятельности которого является сопровождение и поддержка работы студентов в сети Интернет. Оказывая студенту помощь и поддержку в выборе траектории развития, индивидуального образовательного пути, тьютор помогает определиться и наметить ориентиры. Равноправие тьютора и студента в педагогическом процессе обеспечивает их взаимопонимание и направлено на становление субъектной позиции обучаемого, т. е. его умения организовать самостоятельный поиск знаний, способности рефлексировать способы обучения и т. д.

Задачи тьютора в смешанном обучении состоят в следующем:

- оказывать консультативную помощь при формировании индивидуальной образовательной траектории;
- осуществлять мониторинг процесса обучения;
- своевременно обеспечивать обратную связь со студентами;

Литература:

1. Ковалева, Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия — тьютор. М.-Тверь: СФК-офис, 2012. — 246 с.
2. Неудахина, Н. А., Федорова Т. С. Современные образовательные технологии: модульный курс: учебное пособие/АГТУ им. И. И. Ползунова. — Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2009. — 244 с.
3. Ниязова, Г. Ж., Дуйсенова Г. А., Иманбеков Б. А. Особенности использования lms moodle для дистанционного обучения/Молодой ученый. — 2014. — №3 (62).
4. Носова, Е. П. Индивидуальная образовательная траектория: сущность и механизмы проявления/Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — №91

- проводить групповые консультации;
- стимулировать мотивацию студентов к обучению на протяжении всего курса.

Таким образом, тьютор не только ведет учебный процесс, но и выполняет функции консультанта и организатора учебного процесса.

Новые информационные и коммуникационные технологии обеспечивают высокую степень интерактивности субъектов смешанного обучения. С помощью электронной почты организуется постоянная связь студента с тьютором для оперативного обсуждения организационных вопросов. Синхронные и асинхронные средства взаимодействия (чат, форум, вики, видеоконференция) создают иллюзию реального живого общения и тем самым позволяют справиться с психологическим дискомфортом и чувством изолированности, присущим компьютерным технологиям. Данные способы взаимодействия используются не только для общения с тьютором, но и для участия в дискуссиях и выполнения проектных работ.

Одним из важных элементов обучения всегда являлась оценка, которая в смешанном обучении может стать мощным стимулом развития личности и потенциальных возможностей студента. Электронная среда с ее системой автоматизированного тестирования дает обучаемому ясное представление о том, какие изменения произошли в его знаниях, умениях и навыках. В процессе оценивания здесь доминирует не контрольная, а развивающая функция, так как тьютор может дать возможность переделать задание и обсудить ошибки со студентом. Немаловажную роль играет также и то, что оценка избавлена от влияния личного отношения педагога к студенту. Такая оценка формирует сильную мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию.

Современная образовательная парадигма ориентирована на развитие творческой личности, на ее активную позицию в учебном процессе, но это требует определенных изменений в технологии обучения. Переход на инновационные технологии обучения обеспечивает не только превращение студента в субъект своей учебной деятельности, но и в человека, понимающего механизмы самообучения, заинтересованного в саморазвитии и умеющего строить индивидуальную образовательную траекторию.

5. Теров, А. А. Педагогические условия индивидуализации образовательного процесса в старших классах сельской школы/Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 2009.
6. Bonk, C. J. & Graham, C. R., Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs, Pfeiffer Publishing, 2005.
7. Race, Ph. 500 Tips for Open and Online Learning, Routledge-Falmer, 2007.

Теоретические и методологические основы физической подготовки юных футболистов в условиях комплексной спортивной школы малого города

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;
Гречухин Сергей Юрьевич, тренер-преподаватель
МБОУДОД ДЮСШ (г. Радужный, Владимирская обл.)

В статье рассматривается необходимость учета теоретических и методологических основ физической подготовки юных футболистов при построении процесса образования детей в комплексной спортивной школе и их влияния на формирование образовательной среды учреждения дополнительного образования малого города.

Ключевые слова: учебно-тренировочный процесс, физическая подготовка, вариативный подход, индивидуальные особенности, образовательная среда учреждения.

Спортивно-физическая подготовка обязательна для спортсмена любого уровня квалификации, возрастной группы и того или иного вида спорта. Но на практике культивируемый вид спорта имеет свои специфические подходы к определенному уровню физической подготовки спортсменов — определенной степени развития специальных качеств, функциональным возможностям организма и антропометрическим данным тела. Определенный подход к планированию и реализации физической подготовки в итоге дает возможность добиться относительно гармоничного развития физических качеств, которое закладывает базу для становления двигательных навыков спортсменов различных видов спорта, в том числе и футболистов.

В наборе основополагающих приемов развития общей физической подготовки первыми являются общеразвивающие упражнения, или упражнения из различных видов спорта. Основное отличие последних, в оказании общего физического воздействия на весь организм спортсмена. Положительным результатом действия общеразвивающих упражнений, является развитие и укрепление мышечно-связочного аппарата организма занимающегося, поэтапное совершенствование и тренировка функций всех внутренних органов и систем, улучшение координации и масштабное повышение степени развития двигательных качеств юных футболистов.

Первостепенная задача специальной физической подготовки в тренировке юных футболистов — развитие и поэтапное совершенствование индивидуальных физических качеств и функциональных возможностей организма, которые являются узкоспециальными для спортсмена занимающегося футболом.

Футбол как истинная командная игра специфичен периодической сменой уровня интенсивности выполняемых спортсменами действий. Высокоинтенсивная мышечная работа, через небольшой промежуток может перемежаться достаточно продолжительными периодами пониженной физической активности и даже относительного покоя. Мгновенные ускорения, силовые действия, игровая борьба, рывки, прыжки и подскоки чередуются с относительно равномерным легким бегом, ходьбой и даже остановками. Все это выполняется с постоянными изменениями направления, ритма и темпа движения спортсмена. Эта, достаточно специфическая, деятельность неразрывно связана с чередой определенных физических нагрузок и сопровождается серьезными функциональными сдвигами в протекании внутриорганизменных процессов, основными из которых являются обмен веществ, дыхание и кровообращение.

Во время игры деятельность футболиста не ограничивается прыжками, бегом и ходьбой. Во время единоборства, как правило, происходящего в высоком ритме, на предельной скорости и иногда достаточно продолжительное время, спортсмен обязан в самых невероятных специальных позах (подкат, прыжок, одноопорное состояние) одновременно эффективно владеть мячом, решать сложные тактические задачи.

В результате использования специфических для футбола упражнений, специально направленных на улучшение определенных физических качеств спортсмена, можно совершенствовать и выполнение тех или иных технических футбольных приемов.

Для этого обычно применяют специальные упражнения, сходные по характеру выполнения и структуре

с тем или иным техническим приемом или его отдельными элементами. Развитие физических качеств школьников, занимающихся футболом, осуществляется с помощью самых разнообразных методов: повторного, переменного, интервального, равномерного, темпового, контрольного, «до отказа», с максимальной интенсивностью, с ускорением, а также игрового и соревновательного [21].

Основные составляющие, так называемой общей и специальной физической подготовки спортсмена это быстрота, выносливость, ловкость, гибкость и сила. Перечисленные физические характеристики дают общую картину развитости двигательных возможностей футболиста и уровень его физического состояния.

Весь массив физической подготовки разделяется на общую и специальную. Необходимость общей физической подготовки обусловлена развитием и укреплением костно-мышечного аппарата, повышением эластичности связок, улучшением работы внутренних органов и систем, совершенствованием координации движений и общее повышение уровня развития двигательных качеств. Роль специальной физической в подготовке юных футболистов — развитие на новом уровне физических качеств и совершенствование функциональных возможностей организма, специфичных для игры в футбол.

Физическая подготовка начинается с силовой подготовки: во-первых, наличие определенного уровня развития силы является обязательным условием любого движения, во-вторых, сила лежит в основе проявления других физических качеств [17, с. 103].

В спортивной подготовке футболиста чаще всего выделяют три основных категории развития физической силы:

— *статическую силу* — способность организма развивать максимальную силу в статическом режиме деятельности, как основы основных проявлений физической силы;

— *динамическую силу* — способность организма развивать определенное усилие несколько раз подряд за определенное время в условиях быстрого движения и динамического режима деятельности мышц;

— *взрывную силу* — способность организма развивать максимальное усилие за очень короткий промежуток времени (в момент удара, броска, отражения мяча). В основе движения лежит разовое максимальное мускульное усилие с учетом подготовки к этому движению (замах).

Средствами развития силы являются упражнения со снарядами: тяжелыми гантелями (приседания, подпрыгивания, прыжки), легкими гантелями, набивными мячами, скамейками, эспандерами, скакалками, свинцовыми жилетами; упражнения на снарядах: силовая гимнастика (индивидуальная и в парах); преодоление веса собственного тела (повороты, наклоны, приседания, прыжки); бег по снегу и по песку; бег вверх по лестнице; преодоление веса партнера (выжимание, ношение, отталкивание); силовые игры (перетягивание, борьба, регби

с набивным мячом); упражнение на отбивание мяча, необходимые для футбола (игра головой в прыжке, противоборство в воздухе).

Основу методики воспитания силовых способностей определяет многократное воспроизведение основных типов мышечных сокращений осуществляемых в силовых упражнениях, выполняемых в следующих режимах: а) изометрическом; б) изотоническом; в) изокинетическом [15, с. 147].

Интенсивная методика основывается на применении специальных упражнений с преодолением ударно воздействующего отягощения, это является основой повышения мощности физических усилий, обеспечивающих более высокую мобилизацию реактивных свойств мышц (например, перепрыгивания опоры высотой 50–70 см с чередующимися выпрыгиваниями вверх или прыжками в сторону). В ходе первоначального быстрого растягивания наблюдается более мощное сокращение задействованных в упражнении мышц.

Исходя из целей, реализуемых при развитии силовых способностей спортсменов, статический метод подготовки подразумевает использование разнообразных по уровню изометрических напряжений. Если необходимо добиться развития максимальной силы мышц, то применяются изометрические напряжения в пятой процентной фазе от максимума продолжительностью от 4 до 6 секунд и в максимуме от 1 до 2 секунд. При развитии общей силы, практикуется изометрическое е в четвертой процентной фазе от максимума продолжительностью от 10 до 12 секунд во всех повторениях. Среднестатистическая тренировка строится, как правило, на выполнении от 3-х до 4-х упражнений по 5–6 повторений на каждое, отдых между упражнениями должен быть не менее 2-х минут.

В такой игре как футбол, происходит ежесекундная смена интенсивности и динамики движений, поэтому запрос на быстроту и скоростные качества игроков особенно высоки. Кроме того это касается и умения быстро мыслить и мгновенно реагировать на изменение игровой ситуации, положение мяча и соперников, непосредственно участвовать в простой и сложной двигательной деятельности, поддерживать контакт с другими игроками, быстро выполнять простые и сложные игровые действия.

В простых действиях, выполняемых с высокой скоростью, различаем две фазы: фаза возрастающей скорости (стартовая скорость) и фазу стабильной скорости (спринтерская скорость). Максимальная скорость, которую может развить игрок, зависит не только от его уровня скоростных данных, но и от уровня развития динамической силы, от степени овладения техникой движения и т. д.

Непосредственная скорость, развиваемая спортсменом в каком-либо движении, находится в зависимости не только от степени развития у него физической быстроты, но и от уровня развития физической силы, гибкости, совершенства техники специальных движений и др.

Исходя из этого становление физического качества быстроты непосредственно связано с сформированностью остальных физических качеств и постоянным ростом технического мастерства игры в футбол.

Основным базовым средством в развития физического качества быстроты используют упражнения, выполняемые с максимальной скоростью, так называемые скоростно-силовые упражнения. Последние, в свою очередь, должны соответствовать трём основным требованиям:

— *двигательный состав и техника упражнений должны обеспечивать выполнение двигательных действий на предельных скоростях (ходьба и гимнастические упражнения не пригодны);*

— *упражнения должны быть настолько хорошо освоены занимающимися, чтобы основное внимание было направлено не на способ, не на технику выполнения, а на скорость выполнения;*

— *продолжительность упражнений должна быть такой, чтобы к концу его выполнения скорость не снижалась вследствие утомления (зона максимальной мощности — до 15–20 сек.).*

Упражнения для развития качества быстроты: [5]

- пробегание коротких отрезков от 10 до 60 метров;
- челночный бег 2 x 10 м, 4 x 5 м, 4 x 10 м, 2 x 15 м;
- бег 15 м, 30 м;
- бег с быстрым изменением способа передвижения;
- бег с мячом на 10, 15, 30 и 50 метров;
- обведение стоек с последующим ударом в цель.

Выносливость относится к основным физическим качествам. Под выносливостью понимают способность человека к продолжительному выполнению того или иного вида умственной или физической деятельности [6, с. 51].

Выносливостью у спортсмена называют способность к длительной двигательной деятельности относительно высокой интенсивности. Степень выносливости определяет несколько факторов: функциональное развитие отдельных частей организма, координационные способности мышц, психическое состояние игрока, оптимальность взаимодействия всех органов.

Как одно из проявлений двигательных способностей, выносливость зависит не только от факторов, которые определяют ее уровень. Она имеет и свою структуру. Поэтому у футболистов различают общую и специальную выносливость.

Общая выносливость определяется способностью игрока длительный период выполнять движения средней интенсивности, используя функциональные возможности организма (особенно сердечнососудистой и дыхательных систем). Работают все группы мышц, что положительно влияет на специальную выносливость.

Специальная выносливость определяется способностью футболиста выполнять (согласно требованию игры) сложную двигательную деятельность продолжительное время и с высокой интенсивностью. Такая способность зависит от возможности организма сохранять кондицию

(работоспособность) при движениях с максимальной интенсивностью. Ее характеризуют быстрота и стабильность нервных процессов. К специальной выносливости относится и способность удерживать высокий уровень физиологических процессов даже в анаэробных условиях.

Методов развития выносливости несколько:

— метод непрерывной нагрузки — развивает общую выносливость. Наилучшая форма непрерывной нагрузки — взаимосвязанные беговые упражнения, во время выполнения которых частота пульса достигает 140–150 ударов в минуту;

— метод непрерывно меняющейся нагрузки (фартлек) — заключается в том, что в определенные моменты интенсивными упражнениями вынуждают организм работать в режиме нехватки кислорода. На других же отрезках занятий «кислородный долг» должен быть возвращен организму. Такой метод позволяет преодолевать сравнительно большие расстояния с постоянно меняющейся скоростью (от 3 до 15 км/ч);

— метод прерывистой нагрузки имеет два варианта: А — метод меняющейся нагрузки. Заключается в смене интенсивной или сверхинтенсивной нагрузки и отдыха разной продолжительности. Отрабатываемые движения повторяются. Используется для развития как общей, так и специальной выносливости; Б — метод интервальной нагрузки. Отличается тем, что интервалы между нагрузкой и отдыхом постоянные. Зависят они от процесса деятельности физиологических функций;

— метод «под давлением». Суть его в том, что игрок получает нагрузку в процессе движений циклической или нециклической формы (повторяя отдельные игровые действия). Нагрузка длится 30–50 с с перерывом на отдых, равным 90–120 с. По характеру и влиянию на организм она больше всего соответствует нагрузке, получаемой футболистом во время матча.

Средствами развития выносливости являются: бег на лыжах, кросс, бег по лесу (по пересеченной местности), бег быстро-медленно, бег с препятствиями (на местности, в поле, в зале), бег на разные расстояния, вспомогательные игры, общеукрепляющие упражнения, определение подготовительных игр методом интервальной нагрузки; повторение цепочки игровых действий и комбинаций; контролируемая игра с поставленными задачами (определенным числом касаний, игра на определенном месте).

Ловкость — способность быстро и точно координировать движения при решении самых неожиданных задач, которые «задает» игра. Связана она с комплексом физиологических и психических факторов и представляет собой физиолого-психический потенциал (способность к движению и состояние организма). Степень ловкости определяет умение игрока координировать свои движения.

Развитие ловкости состоит, во-первых, в развитии способности развивать координационно-сложные двигательные действия и, во-вторых, в развитии способности перестраивать двигательную деятельность соответствии

с требованиями меняющейся обстановки [15, с. 140]. Следовательно, основной путь развития ловкости — овладение разнообразными сложно-координированными двигательными действиями.

Средствами развития ловкости являются: бег с заданиями (с изменением направления, с прыжками, приседаниями, кувырками, скачками, падениями) и с препятствиями (перепрыгивание, подлезанием, «слалом»); комплексы акробатических упражнений: индивидуальных, в парах, в группах (кувырки, перевороты, прыжки с переворотом через партнера, падения); прыжки в воду и на батуте; упражнения на ловкость обращения с мячом; освоение сложной техники (борьба за мяч в воздухе, тренировка вратаря).

Таким образом, из вышесказанного следует, физическая подготовка включает развитие основных физических качеств: силы, выносливости, быстроты, ловкости. Средствами развития всех этих способностей являются физические упражнения различной направленности.

Для развития силы используют упражнения со снарядами (гантелями, набивными мячами, эспандерами и т. д.); упражнения на снарядах; упражнения с преодолением веса собственного тела, веса партнера; бег по снегу и по песку; бег вверх по лестнице; силовые игры; упражнение на отбивание мяча, необходимые для футбола (игра головой в прыжке, противоборство в воздухе). Основу методики воспитания силовых способностей определяет многократное воспроизведение основных типов мышечных сокращений осуществляемых в силовых упражнениях.

Первостепенным условием развития быстроты является использование скоростно-силовых упражнений, которые необходимо выполнять с максимальной скоростью. Физиологическую выносливость можно развивать с помощью бега на лыжах, кросса, бега по лесу, бега быстро-медленно, бега с препятствиями, вспомогательных игр. Упражнениями развития ловкости являются: бег с заданиями, с препятствиями, комплексы акробатических упражнений.

Литература:

1. Андреев, С. Н. Футбол в школе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
2. Блюдик, В. С. Новое в тренировке юных футболистов // Теория и практика физической культуры. — 2005. — № 8. — с. 40–41.
3. Бойченко, Б. Ф., Скоморохов Е. В. Возрастная динамика факторных структур на этапах отбора юных футболистов // Теория и практика физической культуры. — 1999. — № 4. — с. 28–4. Гогун, Е. Н. Психология физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/Е. Н. Гогун, Б. И. Мартынов. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 288 с.
4. Годик, М. А., Шамардин А. И., Халиль И. Командные, групповые и индивидуальные упражнения и их соотношение в тренировке юных футболистов // Теория и практика физической культуры. — 2007. — № 7. — с. 49–51.
5. Годик, М. А. Методологические основы контроля за технической и тактической подготовленностью спортсменов // Спортивная метрология: Учебник для институтов физической культуры/Под ред. В. М. Зациорского. — М.: Физкультура и спорт, 2005.
6. Григоревич, В. В. Спортивные и подвижные игры: Тексты лекций/В. В. Григоревич, С. К. Кириллов, В. А. Савич. В 3 Ч. Ч. 2 — Футбол. Волейбол. — Гродно: ГрГУ, 1998. — 98 с.
7. Купчинов, Р. И. Физическое воспитание: учебное пособие для студентов подгот. учеб.-тренировоч. групп учреждений обеспечивающих получение высш. образования/Р. И. Купчинов. — Мн.: ТетраСистемс, 2006. — 352 с.
8. Лукьяненко, В. Н. Физическая культура: основы знаний: Учебное пособие. — М.: Советский спорт, 2003. — 224 с.
9. Спортивные игры: Техника, тактика, методика обучения: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений/Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнов, В. П. Савин, А. В. Лексаков; Под ред. Ю. Д. Железняк, Ю. М. Портнова. — 2-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 520 с.
10. Чирва, Б. Футбол: Тренировка точности юных спортсменов.

Психологическая безопасность образовательной среды детско-юношеской спортивной школы

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;
Мокроусов Степан Владимирович, тренер-преподаватель
МБОУДОД ДЮСШ (г. Радужный, Владимирская обл.)

В статье рассматривается возможность создания определенного качества психологических условий для субъектов образовательной среды детско-юношеской спортивной школы, способствующего их позитивному личностному развитию. Представлены методологические и теоретические основы психологической безопасности образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая безопасность, качество психологических условий, субъекты образования, личностное развитие, педагогическое взаимодействие.

Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года выделяет компетентностный подход в качестве приоритетного, кроме того одной из задач заявляет становление профессиональной и личностной готовности обучаемых к активной жизни в современном быстромеменяющемся социуме.

Важнейшее из качеств человека, отмечает А. В. Брушлинский, — «быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности — творческой, нравственной, свободной» [6, с. 4].

Вышеназванные категории подвергаются детальному осмыслению при рождении каждой новой концепции в системе образования и воспитания, это обусловлено общепризнанностью передового, субъект-субъектного обучения и воспитания. Введение категории «субъектность» находит свое отражение в исследованиях психологии субъекта С. Л. Рубинштейном и его последователей. В призме научного исследования человек и бытие как единая, целостная система, первостепенна и важна роль человека в осмыслении и выделении новых частей бытия Вселенной, последнее, в свою очередь, подтверждает деятельностный, преобразующий вектор взаимоотношений человека и мира.

Немаловажным для осмысления идеи концепции формирования образовательной среды детско-юношеской спортивной школы, влияющей на личностное развитие ее объектов, можно определить в позиции А. Н. Леонтьева, который полагал, что человек входит в историю как индивид, а полноценной личностью он становится лишь в качестве непосредственного участника общественных отношений с другими. Важным условием участия в общественных отношениях является предметная деятельность человека. Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о первостепенности прежде всего деятельности субъекта, так как именно деятельность субъекта подразумевается исходной точкой психологического анализа личности. А. Н. Леонтьев вводит понятие «самостоя-

тельная сила реакции», в котором определяет активность как способ изменения.

В формировании концепции субъект-субъектных отношений участников образовательного процесса в детско-юношеской спортивной школе, необходимо понимать человека как субъекта жизнедеятельности. В упрощенном варианте субъект образовательного процесса понимается как творец или активный реформатор своей собственной жизни. Человек как субъект может направлять собственную жизнедеятельность в русло определенного, качественного преобразования среды, оценивать различные варианты деятельности, анализировать ее ход и результаты.

Субъектность определяется спецификой регуляции актуальной для человека в данный момент активности и или проектирования будущего. Особенность самоорганизации субъекта состоит в том, что активность как ответ на воздействие окружающей ситуации сменяется собственной активностью, направленной на поиски того, что имеет смысл для жизнедеятельности. Основное качество субъекта состоит в способности взять на себя ответственность за осуществление действий с вероятностным исходом, стать субъектом избрания целей, результат достижения которых не предрешен. Для образовательной среды это и есть механизм, обеспечивающий субъект-субъектный характер обучения и воспитания, которые становятся фактором психического развития.

Принципиально новый подход к изучению проблемы общения возник с появлением цикла работ Б. Ф. Ломова [13, с. 124—135]. В них был осуществлен психологический анализ целенаправленного включения процессов общения в сам способ исследования психических явлений. Результатом анализа стал вывод о появлении нового методологического принципа общей психологии — принципа общения. В. В. Знаков справедливо отмечает, что этот принцип применяется сейчас при изучении двух основных форм данного феномена — общения как средства организации деятельности и как удовлетворения духовной потребности человека в другом человеке [10].

Таким образом, воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную связь любого индивида с обще-

ством, точнее, тоже взаимосвязь между ними, которая не только не отрицает, а, напротив, предполагает активность, самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов» [6, с. 29].

Одна из функций общения состоит в организации совместной деятельности. Другая функция общения как компонента совместной деятельности состоит в формировании и развитии межличностных отношений в процессе познания людьми друг друга. В определенном контексте образование понимается «как форма социализации человека в условиях целенаправленной и организованной педагогической практики. В рамках образовательного учреждения ведется подготовка к жизни среди людей, среди носителей определенной культуры, то есть обеспечивается формирование личности» [9, с. 13].

Педагогическая деятельность осуществляется в форме общения. Социальный компонент образовательной среды создается в процессе взаимодействия ее участников. Более того, исследователи говорят о социально-психологическом подходе к образованию, специфика которого раскрывается «как учет субъективных аспектов социальной реальности» [9, с. 93].

Психологическую характеристику образовательной среды спортивной школы представляется перспективным раскрыть через понимание человека как субъекта общения. Фактически общность — это есть важнейшая характеристика среды. В самом общем смысле социальная среда рассматривается как актуальная область социальной действительности, в пределах которой существует общественный организм [9].

Понятие «образовательная среда» является достаточно специфичным: это есть такой тип образовательной деятельности, педагогического общения, творческой жизни ребенка, при котором он создает или активно меняет мир. Это конгломерат факторов, ситуация особенного историко-культурного, ситуативного социокультурного и перспективно-развивающего компонентов. Это, в конечном счете, поэтапное совершенствование и развитие маленького человека как человеческого существа с индивидуальными ограничениями и возможностями в определенной ситуации и под влиянием взаимодействующих факторов. Учебная деятельность и положительное общение — движущие силы развития, средства обучения и воспитания. Создание определенной образовательной среды для обучения и воспитания обусловлено тем, что ребенок развивается не только с помощью собственных действий, но и с помощью определенных действий взрослого.

Положительный эффект взаимодействия достигается во время включенности субъектов в общую деятельность, осуществляя которую последние, преследуют совместные цели, вместе выполняют действия и операции. Поэтому необходимо рассматривать совместную деятельность как содействие, то есть способ распределения ролей между участниками.

Варианты общения участников учебно-воспитательного процесса детско-юношеской спортивной школы, не-

посредственно присутствующие в образовательной среде социально организованные психолого-педагогические условия и возможности его реализации «порождают» определенное психологическое качество образовательной среды учреждения.

Таким образом, общение в образовательной среде спортивной школы представляет собой сложную динамическую структуру, в которой переплетаются как специально организованные психолого-педагогические условия, так и процессы и явления, возникающие спонтанно. Большое воздействие на участников среды оказывает общение, которое носит диалогический характер, вызывает глубокую внутреннюю активность субъекта. Отсюда актуальным становится предоставление в образовательной среде возможностей для такого рода общения, а диалогическое общение может выступать одной из технологий создания необходимого психологического качества данной среды.

Можно сказать, что с психологических позиций образовательная среда есть взаимодействие ее участников и характер этого взаимодействия, в свою очередь, будет определять психологическое качество образовательной среды.

Образовательная среда спортивной школы является психолого-педагогической реальностью, которая содержит специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса. Фиксация данной реальности возможна через систему отношений участвующих в ней субъектов. Именно содержание этих отношений определяет качество образовательной среды.

Что является существенным признаком хорошей (для личностного развития) среды? По нашему мнению, признаком также может выступать психологическая безопасность. Наиболее полно психологические аспекты безопасности в теоретическом и практическом ракурсе разработаны в образовании, создана и прошла практическую апробацию концепция психологической безопасности образовательной среды [1–4].

Именно общение участников учебно-воспитательного процесса, присутствующие в образовательной среде учреждения дополнительные образования социально организованные психолого-педагогические условия и возможности реализации этого общения «порождают» психологическую безопасность образовательной среды школы, ее характер может лежать в основе отнесения образовательного учреждения к среде определенного типа. Общение порождает, создает и референтную значимость среды, и психологическую защищенность ее участников, и удовлетворенность отдельными компонентами самого взаимодействия.

Под психологической безопасностью мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-дове-

рительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников. Психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды.

Качества психологической безопасности образовательной среды:

— пространство образовательной среды, независимое от актов психологического насилия в совместной деятельности, необходимое для удовлетворения основных потребностей в лично-доверительном общении, обеспечивающее уровень психического здоровья включенных в нее непосредственных участников;

— категория межличностных отношений, вызывающих у участников чувство принадлежности к определенной общности;

— комплекс мер, направленных на снижение негативных факторов мешающих продуктивному устойчивому развитию личности.

Создание условий для психологической безопасности качественной образовательной среды спортивной школы, основано на следующих принципах: опора на развивающее образование; психологическая защита личности; своевременная помощь на основе в социально-психологической потребности.

Обучение общению, свободному от проявления психологического насилия, является своеобразным механизмом создания психологической безопасности образовательной среды. Основные (базовые) потребности подлежат удовлетворению только в процессе межличностного общения. Именно эта ситуация способствует «запуску» и функционированию внутренних механизмов, способствующих развитию человека в сторону личностной зрелости, так как порождает внутри-личностное общение.

Итак, на том этапе развития личности, сущностью которого является самореализация («зрелая личность»), преимущественной формой взаимодействия со средой может выступать внутриличностное общение, к возникновению которого приводит включённость в системы непосредственного и опосредованного общения. Зрелая личность «носит» свою социальность в себе, но приобретает ее в своем социальном окружении, следовательно, качество данного окружения является значимой психологической характеристикой.

Развивающая составляющая образовательной среды спортивной школы будет актуальна тогда, когда непосредственная включённость в общение будет формировать развитие личности, способной к самостоятельному изменению окружающих условий и внутреннего состояния.

Литература:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
2. Баева, И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь. 2002. 251 с.
3. Баева, И. А. Концепция психологической безопасности образовательной среды. М., 2007. 48 с.
4. Безопасность образовательной среды: Сб. статей/Отв. ред. Г. М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 2008. 166 с.
5. Братченко, С. Л. На пути к уважению // Педагогика уважения: Мат-лы семинара «Причины и сущность неуважения к детям и подросткам в наших обществах — от насилия к уважению: поиск и опыт педагогов России и Германии». СПб., 1997.
6. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
7. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
8. Гримак, Л. П. Общение с собой: начала психологии активности. М., 1991. 320 с.
9. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении. М.: Изд-во Института психологии РАН, 1998. 232 с.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Мысль, 1977.
11. Ломов, Б. Ф. Психологические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.

Ролевые игры в обучении иностранному языку в школе

Музыченко Оксана Владимировна, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

Как известно, большое значение в организации учебного процесса играет мотивация учения. Она способствует активизации мышления, вызывает интерес к тому или иному виду занятий, к выполнению того или иного упражнения.

Наиболее сильным мотивирующим фактором являются инновационные способы организации обучения, одним из которых является ролевая игра. Ролевая игра — это методический прием, при котором обучающийся

должен свободно импровизировать в рамках заданной ситуации, выступая в роли одного из её участников [6].

Ю. В. Рындина отмечает, что «войдя в роль, ученики «вживаются» в различные проблемные ситуации, с которыми они могут столкнуться в жизни, демонстрируя в полном объёме иноязычной коммуникативной компетенции определённое решение проблемы. Таким образом, основная цель ролевой игры заключается в том, чтобы сформировать у школьников умение реализовать свои замыслы и проекты различной степени сложности. Она позволяет избавиться от мыслительных шаблонов; учит чётко и ясно формулировать свои мысли на иностранном языке; оттачивает многие публичные качества личности: самостоятельность, инициативность, оригинальность, креативность, стремление выразить свою собственную истину» [5, с. 468].

Н. А. Березина и М. В. Фоминых выделяют следующие методические преимущества ролевой игры:

1. Посредством ролевой игры в классе могут быть привнесены разнообразные формы опыта, структуры, большой объем лексического материала.

2. Ролевая игра может превзойти возможности любой парной и групповой деятельности, тренировать учащихся в умении говорить на любую тему.

3. Некоторые люди часто учат английский для того, чтобы подготовиться к определенной роли в жизни (работать за границей, путешествовать). Таким образом, для них ролевая игра становится очень важной генеральной репетицией к реальной жизни.

4. Ролевая игра снабжает застенчивых, неуверенных в себе учащихся «маской», за которую они могут спрятаться.

5. Удовольствие играющим. Как только учащиеся начинают понимать, что именно от них требуется, они с удовольствием дают волю своему воображению. А поскольку это занятие им нравится, то учебный материал усваивается намного эффективнее.

6. Ролевая игра обладает целой гаммой технологий.

7. Все учащиеся принимают участие в игре, тесно взаимодействуя между собой, что способствует созданию благоприятного климата в межличностных отношениях между учащимися и учителем: коллективная творческая деятельность.

8. Речевые партнеры определяются в игре не только по желанию преподавателя, но и произвольно.

9. Учащиеся имеют возможность меняться ролями, что позволяет использовать языковой материал в более полном объеме, совершенствовать навыки и умения в общении на языке.

10. На уроке царит атмосфера интереса и дисциплины: умственная и физическая активность; сосредоточенность и интерес [1, С. 4].

Ролевая игра делится на три основные фазы, которые в литературе отчасти называются по-разному:

1) фаза мотивации; подготовительная фаза; фаза разогрева;

2) фаза действия (разработка и проведение); фаза игры; проведение;

3) фаза анализа; подведение итогов; фаза оценивания; оценки/аттестации; последующее обсуждение; дискуссия и оценивание.

Правила для фаз ролевой игры должны обсуждаться заранее и оставаться обязательными на протяжении всей игры, потому что только так можно обеспечить отсутствие принуждения и творческий характер действия, ролевую дистанцию.

В ролевой игре можно применять следующие материалы:

— информационные карточки (введение, описание конфликтного случая, дополнительная информация по тематике);

— ролевые карточки (помощь в аргументировании для отдельных ролей, дополнительная информация);

— карточки с результатом и заданиями (разнообразная постановка задач, дополнительная информация по общей проблематике темы);

— карточки для дискуссии (указания по проведению беседы в классе во время фазы дискуссии).

Отправные точки для ролевой игры — это, как правило, конфликтные ситуации, которые касаются жизненного мира большинства или даже всех участников. Тема и действующие лица ролевой игры принимаются всеми, и как исполнителями, так и наблюдателями [4].

Е. И. Негневицкая сформулировала основные требования к игре на иностранных языках как особому виду детской деятельности: наличие воображаемой ситуации, воображаемого плана, в котором будут действовать дети, а также ролей, игровых предметов; обязательное осознание детьми игрового результата; осознание детьми правила, соблюдение которого позволяет достичь требуемого результата; возможность выбора конкретного действия в игре каждым ребенком, что обеспечивает индивидуальную активность при коллективной форме игры [2, с. 24].

При этом важен учет следующих обстоятельств: учитель должен точно знать, какой именно навык, умение тренируется в игре; игра должна поставить ребёнка перед необходимостью мыслительного усилия; не обязательно давать детям правила речевой игры в строгих формулировках — таким правилом может стать образец речи педагога. Но это образец для творческого, а не механического подражания; в обучении младших школьников не следует пользоваться системой отметок; выбор игры должен органически вплестаться в план занятия [2, с. 25—27].

Наблюдения показывают, что школьники сохраняют в себе потребность игры, которая была их основным видом деятельности в детском возрасте. Способность играть выражается в том, что ученики охотно принимают воображаемую игровую ситуацию, нереальный, сказочный или фантастический сюжет. Это позволяет применять на уроках сюжетные ролевые игры сказочного содержания. Например, с целью отработки в устном вы-

сказывании некоторых вопросов о погоде, природных явлениях, временах года используется ролевая игра по сюжету сказки «Теремок». «Обитатели теремка» задают «гостям» вопросы и только после правильных ответов разрешают им войти. Среди заданных вопросов могут быть: Who are you? What season is it now? Is it warm or cold now? When is it cold? When does it rain? etc. Участники игры не только охотно принимают предлагаемый им сюжет, но и с интересом обыгрывают маски, костюмы, в зависимости от роли меняют походку, жесты и голос.

Ролевую игру можно отнести к обучающим играм, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Другими словами, ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями в условиях межличностного общения. В этом плане ролевая игра обеспечивает обучающую функцию.

Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует учащихся на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет в процессе обучения ориентирующую функцию.

Подростки стремятся к общению, к взрослости, а ролевая игра даёт им возможность выйти за рамки своего контекста деятельности и расширить его. Обеспечивая осуществление желаний подростков, ролевая игра тем самым реализует компенсаторную функцию.

Конечно, урок иностранного языка — это не только игра. Доверительность и непринужденность общения учителя с учениками, возникшие благодаря общей игровой атмосфере и собственно играм, располагают ребят к серьезным разговорам, обсуждению любых реальных ситуаций.

Литература:

1. Березина, Н.А. Методические преимущества использования ролевой игры на уроках иностранного языка/Н.А. Березина, М.В. Фоминых // Молодой учёный. — 2014. — №5.2 (64.2). — с. 4.
2. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком [Текст]/А.А. Леонтьев. — М.: Иностранные языки в школе. — 1985. — №5.
3. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка [Текст]/Е.А. Маслыко. — М.: Издательство «Высшая школа», 2004.
4. Одилова, Н.Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения [Текст]/Н.Ф. Одилова // Молодой ученый. — 2011. — №12. — Т. 2. — с. 121–124.
5. Рындина, Ю.В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — №9 (56). — с. 467–469.
6. Фоминых, В.М. Ролевая игра при обучении английскому языку: метод. пособие для преподавателей. — Красноярск: Изд-во «Объединение Лагранж», 2008. — 46 с.

Приведем в качестве примера следующие ролевые игры:

1. Ролевая игра «**Близнецы**» («Twins»). Упражнение в имитации.

Задание первому партнёру. Вы — участник школьной художественной самодеятельности. Мечтаете стать профессиональным актером. Интересуетесь всеми театральными жанрами. Задание второму партнёру. Вы одноклассник и ближайший друг будущего актёра. Во всём подражаете ему. Вас прозвали близнецами.

— I'm interested in opera. I'm interested in opera, too.

Примеры варьируемых элементов, набранных курсивом: 1. opera and ballet; 2. drama; 3. comedy; 4. tragedy; 5. musical comedy; 6. variety show; 7. classical music; 8. folk music; 9. pop music.

2. Ролевая игра «Театралы» («Theatre-Goers»).

Задание первому партнеру (девочке): Вы Мальвина. Любите театр. Скажите, в каком театре вы были вчера.

Задание второму партнеру (мальчику): Вы Буратино. Скажите, в каком театре побывали вы на прошлой неделе.

I went to *the Opera and Ballet Theatre* and I went to *the Puppet Theatre* last yesterday. week.

3. Ролевая игра «Интервью» («Interview»).

Задание первому партнеру: Вы репортер газеты «Советская культура». После спектакля побеседуйте с театральным критиком, выясните, понравилось ли ему представление.

Задание второму партнеру: Вы известный театральный критик. Спектакль вам не очень понравился.

Did you enjoy *the ballet «Swan Lake»*. Not very much. I didn't like *the dandy Tchaikovsky? sing*.

Следует также отметить, что использование ролевых игр на уроках иностранного языка активно стимулирует речемыслительную деятельность школьников, развивает их интеллектуальный и творческий потенциал, а также позволяет рационально использовать весьма ограниченные часы, отведённые на аудиторную работу школьников.

Влияние мультфильмов иностранного производства на гендерное воспитание детей

Орлова Светлана Викторовна, воспитатель
Салтыковский детский дом (г. Железнодорожный, Московская обл.)

Только красота, сочетающаяся со скромностью, имеет право называться красотой. Красота же без скромности — это не красота, а всего-навсего миловидность.

М. Сервантес

Проблема «дети и телевизор» волнует всех: и родителей, и педагогов, и врачей. Сегодня почти для каждого ребенка телевидение стало чем-то вроде игрушки или книги. Телевоздействие формирует душу и ум ребенка, воспитывает его вкусы и взгляды на мир. Внутренний мир у ребенка только складывается, и существенную роль в его формировании играет все, что они получают от взрослого: игры, сказки, совместные занятия, в том числе и телевизионные передачи. Они не только времяпровождение, но и средство воспитания.

Многие родители рано или поздно задумываются над тем, какое влияние оказывают мультфильмы на их детей. С одной стороны, это яркие, зрелищные, образные, простые, ненавязчивые, доступные детям мультфильмы. Они формируют у него привычные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Через сравнение себя с любимыми героями дошкольник имеет возможность научиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. События, происходящие в мультфильмах, повышают детскую осведомленность, развивают мышление, воображение, формируют его мировоззрение.

С другой стороны, сейчас особой популярностью пользуются зарубежные мультфильмы, в основном американские. Вот они-то только с виду кажутся весьма безобидными. Большая часть продукции американских мультфильмов небезвредна. Есть большая разница между отечественными старыми мультфильмами и зарубежными. За этими различиями стоит глубокое расхождение в картине мира. В американских мультфильмах только с виду кажется весьма безобидный сюжет. Часто такое содержание весьма глупое и грубое, не несущее никакой смысловой, а тем более, идеологической нагрузки. Прежде всего, происходящие события безнадежно лежат во зле. И только крупица добра в виде Нинзя-Черепашек стараются со злом сразиться. И зло, как правило, уничтожается физически, что абсолютно неприемлемо для нашего образа, где зло стараются перехитрить или уговорить. Почти во всех американских мультфильмах присутствует конфликт, драка, сражение, перестрелка, убийство, т. е. элементы агрессивного поведения и насилия. Ребенок почти всю информацию воспринимает в виде образов, из которых потом строится его модель мира.

Одним из самых великих образов является женский образ. Глядя на стереотипы мультгероинь, девочки впитывают особенности женского поведения, а у мальчиков подсознательно формируется идеал женщины, которую он будет потом искать. И критерием является не столько внешность, сколько поведение героинь мультфильмов. Просмотрев множество лент западной кинематографии, можно заметить, что поведение героинь сконструировано таким образом, что при систематическом просмотре ведет к угасанию желания продолжать род в дальнейшем. Образ женщины, ранее наделенный романтизмом и загадочностью, окрашивается взрослым реализмом, физиологичностью и жестокостью. Целенаправленно высмеиваются присущие нашему, русскому обществу, лучшие женские качества, те самые качества, которые прославили наши старые, добрые мультики: скромность, целомудрие, застенчивость, материнство. Иностранные мультфильмы интеллектуально растлевают наших детей.

Главные героини американских мультфильмов однолики, все на одно лицо. Они не только похожи, но и одинаково говорят и действуют. Например, в героине, которой дети сочувствовали и подражали, можно вызвать гнев, злобу, жестокость, можно сразиться с грозным врагом, используя при этом кулаки, ругательства и прочие инструменты. Представьте озлобленную Настеньку. Неужели она может впасть в агрессию? Довольно сложно, неправда ли? Героинь русских мультфильмов и сказок вообще очень сложно представить грубыми, жестокими, способными причинить кому-то боль или зло. А цыганка и «Горбун из Нотр-Дама» может! Может ли Царевна-лягушка по-мужски драться? А Жасмин в «Алладине» или Тролльша в «Шреке» проделывают это очень искусно, с юмором и весельем, дерутся «со вкусом», демонстрируя свою правоту.

Почти в каждом американском мультфильме рано или поздно романтическая героиня теряет признаки женского пола и ведет себя не просто, как мужчина, а как супермен. И часть девочек выбирает в символы для подражания именно таких героинь. Нравятся они тем, что они «хорошо умеют себя защитить», «здорово умеют драться».

Омужествление героинь в западных мультфильмах для детей приводит к неразберихе в роли пола. Женская маскулинность приводит к смешению поло-ролевой идентификации у детей, а это в свою очередь, при опре-

деленных условиях, в будущем может вызвать и более глубокую сексуальную дезориентацию молодых людей. Можно предположить, что молодежный стиль унисекса в определенной мере есть продолжение унисекса мультипликационного. Детское сознание незаметно впитывает все эти пороки. И в будущем девочка станет самоуверенной независимой женщиной, способной всего добиться сама, которой и мужчина-то в принципе будет не нужен. Не это ли одна из причин обмена ролями между мужчиной и женщиной?

А теперь возьмем «добрых» зарубежных героев, которым так стремятся подражать современные мальчишки. Всевозможные супермены, человеки-пауки и прочие персонажи. Разве они способны сформировать достойный образ мужчин в сознании мальчишек? Эти мультфильмы формируют в основном два типа поведения мальчишек: агрессивный супер-герой и герой-бездельник. В зарубежных мультфильмах герои живут в постоянном режиме насилия, либо бездельничества, при этом постоянно говорят о спасении мира.

Героини отечественных мультфильмов (Василиса, Аленушка, Царевна-лягушка) не претендуют на реалистичность. Они условны и воздушны. Их внешние женские атрибуты лишь обозначены, половая принадлежность прикрыта, не выставлена напоказ, их женственность выражена, скорее, через духовные качества, чем через физиологические. Именно так выглядит мечта в детском представлении.

А в таких мультфильмах, как «Алладин», «Шрек», можно заметить, что образ женщины здесь представлен очень ярко. В иностранных мультфильмах все напоказ, как у взрослых, героини физиологичны, обладают формами прекрасно развитой женщины, которая знает как этим пользоваться. Целомудрие — это то, что отличает кинопродукцию для детей от фильмов для взрослых, и именно то, что отсутствует в продукции американской мультипликации. Проявляя симпатии к противоположному полу, героини не кокетничают, не стесняются, не опускают глаза долу. Это вполне опытная женщина, умеющая вести себя в обществе мужчин и добиваться поставленных целей. В подавляющем большинстве они манерны, вульгарны, а их цель — соблазнить мужчин. Лицо героинь в этот момент не зеркало души, а функциональная часть тела. А ведь манеры поведения героинь копируются детьми.

В наших мультфильмах самая большая эротика — сомкнутые руки, поцелуи лишь обозначены, он сокровенен. В западных же мультфильмах — губы открыты, похотливый, откровенный заигрывание друг с другом, прикасание к женщине как угодно, бесцеремонно, грубо. Шрек волочет Фиону как мешок, на плече, а потом заигрывает с ней. И это ей нравится. В наших мультфильмах героинь не волокут, не бьют, не хватают за что попало. Потому что это не женственно, не целомудренно. Подсознание у детей схватывает такие моменты и в дальнейшем

мальчик может считать нормой такое поведение по отношению к женщине.

Эротику в детских мультфильмах показывать нельзя! Это раньше положенного срока формирует у ребенка половое влечение. До первого интереса ребенка к противоположному полу ему необходима сказка, загадка. Только через романтику и робость мальчик может стать настоящим мужчиной. Только скромная, целомудренная девушка способна привлечь к себе настоящих мужчин. Детская стыдливость и стеснительность — вот одно из условий создания крепкой семьи в дальнейшем и продолжение рода в будущем.

Самым главным, самым священным для ребенка образом женщины — это образ матери, и мы можем это проследить в сказках всех народов мира. Но показ материнства в иностранных мультфильмах — это особая тема. Доброта и ласка, забота и любовь матери к своему чаду вы можете увидеть только в мультфильмах о животных. В мультфильмах про людей вы такого не найдете. В западных мультфильмах редко встречается образ красивой мамы, с истинно женскими качествами, которая своим образом будет вдохновлять девочку ей подражать. Это практически всегда старая, больная старуха или, вообще, негативный персонаж. А такой образ женщины — мамы способен на подсознательном уровне отбить всякое желание у девочек в дальнейшем иметь детей.

Родителям стоит серьезно задуматься, стоит ли разрешать ребенку смотреть мультфильмы западного производства. 90% всей мультипродукции выпуска «Disney» и «WB» и им совершенно наплевать на наших детей. Им не нужны здоровые, думающие, семейные люди, а нужны послушные рабы, похожие друг на друга куклы, которых они будут дергать за нитки. Эти люди отлично понимают, что делают. Они имеют холодный рассудок и четкий план действий. Это расчетливый геноцид, и начался он не сегодня. Самыми страшными и неприкрытыми примерами пропаганды сексуальной распущенности, мерзости и насилия является продукция японских художников — педофилов — садистов: аниме, хентай и, в особенности, лолликон. Смотреть мультфильмы японского конвейера строго противопоказано не только детям любого возраста, но и взрослым. Оставляя ребенка один на один с телевизором или компьютером, родители рискуют получить распущенную, деградирующую и дезориентированную личность.

Приведенный анализ не претендует на полноту и окончательные выводы. Однако очевидно, что в выборе мультфильмов надо быть осторожнее, чем в выборе книги, потому что зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо сильнее. Детям нравится смотреть мультфильмы, но не все, что им нравится, для них полезно. В детстве закладывается фундамент качества, приоритеты, которые потом будут использоваться ребенком на протяжении жизни. И взрослые должны различать, что благо для детей, а что нет.

Метод кейсов в обучении иностранному языку в вузе

Пахтусова Евгения Эдуардовна, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

Умный всегда найдёт выход из любой сложной ситуации.

Ханс Рихтер

В настоящее время одним из главных требований современного образования, предъявляемых к выпускнику педагогического вуза, является «свободное владение иностранным языком на уровне делового общения в различных ситуациях, связанных с его профессиональной сферой деятельности» [7, с. 467]. Успех в решении обозначенной выше задачи во многом зависит от инновационных способов организации обучения студентов иностранному языку, одним из которых является метод кейсов.

Непосредственной целью метода является совместное обсуждение и анализ кейса, т. е. события, реально произошедшего в той или иной сфере деятельности и описанного авторами с целью возбуждения дискуссии в учебной аудитории.

Хотелось бы отметить, что использование данного метода на занятиях иностранного языка позволяет развить помимо языковых компетенций, также и общие компетенции: принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях; работать в коллективе и команде; эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями; осуществлять поиск и использование информации необходимой для эффективного выполнения поставленных задач, которые играют немаловажную роль в формировании грамотного специалиста.

Обычно кейс состоит из нескольких частей: описание конкретной ситуации; задания к этой ситуации; вспомогательная информация, необходимая для ее решения.

«В описании кейса должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения» [2, с. 61]. Ю. В. Рындина отмечает, что «одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщении готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту студентов» [6, с. 611].

Одним из важнейших требований в применении кейс-метода является реальность описываемых в ситуациях событий, поэтому конкретные ситуации разрабатываются на основе подлинных фактов. Источниками кейсов могут служить: новостные сообщения, газеты или журнальные публикации; художественные произведения, адаптированные для конкретных целей обучения могут так же подсказывать идеи к созданию кейса. Качественные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Использование научной литературы при разра-

ботке кейса придает ему большую строгость и корректность. Научная статья обычно характеризуется углубленным рассмотрением какого-либо вопроса; научная монография дает системную, всестороннюю характеристику предмета исследования; особенностью научного отчета является актуальность и новизна материала. Научные публикации могут выполнять в методе кейсов две функции: первая заключается в том, что научные публикации и их фрагменты могут выступить составляющими кейсов посредством включения их в содержание, а вторая — в том, что они могут быть включены в список литературы, необходимой для понимания кейса. Еще одним неисчерпаемым источником материала для кейсов является Интернет с его ресурсами. Этот источник отличается значительной масштабностью, гибкостью и оперативностью [5].

Следует учитывать, что проблема не должна выходить за рамки речевых иноязычных возможностей студентов, поскольку её рассмотрение предполагает рассуждение и формулирование аргументов, контраргументов, выводов, своей точки зрения посредством известных языковых средств. Следовательно, проблема, поставленная в ходе дискуссии, должна отвечать следующим требованиям: быть доступной для разрешения студентами (т. е. опираться на уже имеющиеся знания); быть актуальной вообще и для участников дискуссии, в частности, с точки зрения профессиональной ориентации или жизненного опыта студентов; иметь противоречия как стимулятор для развёртывания дискуссии; служить основой формирования дискуссионных умений; давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами, но не предоставлять полноты информации для решения проблемы, что обуславливает необходимость проведения поиска дополнительной информации; быть средством для формирования навыков критического и творческого мышления студентов; проблемная ситуация должна потенциально заключать в себе свойства динамичности, т. е. разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчинённых проблем, вытекающих одна из другой и показывающих причинно-следственные отношения между изучаемыми явлениями и процессами; формулировка и постановка проблемы не должна быть искусственным «навязыванием» студентам того или иного задания, а должны быть преподнесены так, как будто вызваны самим ходом изучения материала и вызывать внутреннюю потребность у самого студента в решении этих проблем [4, с. 54].

Кейс может быть представлен как в мультимедийном, так и в печатном виде, так же может быть дополнен на-

глядным материалом в виде фотографий, таблиц или диаграмм. Другими словами, метод кейсов — это инновационный метод обучения, который учитывает все особенности предмета «Иностранный язык» и формирует необходимые знания, умения и навыки. Данный метод направлен на решение определенной проблемы, но данная проблема не дается в готовом виде, а формулируется преподавателем, исходя из условий реальной учебной ситуации, которая позволяет преподавателю определить проблему при организации процесса обучения аспекту языка или виду коммуникации.

Необходимость внедрения кейс-метода в практику образования обусловлена двумя тенденциями.

Первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации. Вторая обусловлена развитием требований к качествам личности специалиста, который помимо удовлетворения требованиям первой тенденции должен обладать также способностью адекватно вести себя в различных ситуациях, уметь системно и эффективно действовать в условиях кризиса.

Метод кейсов позволяет успешно развивать творческие способности студентов, формирует навыки выполнения сложных заданий в составе небольших групп, помогает успешно овладеть способностями анализа непредвиденной ситуации, самостоятельно разрабатывать алгоритмы принятия решения. Этот метод также способствует развитию умений свободно ориентироваться в современном мире, готовности к плодотворной профессиональной деятельности, формированию таких качеств, как инициативность и самостоятельность.

Безусловно, кейсы должны быть созданы в рамках программного материала по теме учебного курса, а также содержать реальную, актуальную с точки зрения обучения информацию.

Формально мы можем выделить следующие этапы работы студентов с кейсом:

1. Знакомство с кейсом.
2. Анализ информации.
3. Поиск решения.
4. Выявление преимуществ и недостатков каждого предложенного решения.
5. Оценка альтернативных решений.
6. Презентация результатов.
7. Оценивание учащихся.
8. Подведение итогов.

Литература:

1. Айкина, Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов [Текст] // Вестник Томского Государственного Педагогического Университета. — 2013. — № 1 (129).

Преподаватель выступает в роли ведущего, направляющего дискуссию, задающего вопросы и фиксирующего ответы. Он выступает со вступительным и заключительным словом, поддерживает серьезный настрой в аудитории, оценивает вклад учащихся в анализ кейса, а также результат работы с точки зрения объективности, обоснованности, систематичности и оптимальности.

Для успешной работы студентов с кейсом нужно:

- Внимательно ознакомиться с условиями кейса, выделить ключевые моменты, исключая намеренно избыточную информацию.
- Сформулировать и проанализировать проблемы, имеющиеся в кейсе.
- Осуществить поиск необходимых сведений, отсутствующих в тексте кейса.
- Следить за временем и возвращаться к условиям задания.
- Распределить функции участников.
- Помнить о том, что каждый участник должен проявить себя.
- Поддерживать и письменно фиксировать любые идеи, полученные «мозговым штурмом».
- Выработать единую позицию в группе.
- Оформить результаты. Емко и полно их представить [1].

Основными критериями при оценивании результата работы с кейсом, по мнению Е.А. Беляковой, должны стать: степень решения проблемы, организация текста, взаимодействие с собеседником, лексическое оформление речи, грамматическое оформление речи, орфография и пунктуация, произношение [3, с. 193].

Критерии могут варьироваться в зависимости от типа ситуации. Важным условием является привлечение студентов к обсуждению оценки других студентов. Таким образом, они приобретают навык оценивания и собственных ответов, лучше понимают требования преподавателя и правила выставления оценки, понимание которых им потребуются во время педагогической практики и будущей профессиональной деятельности [3, с. 194].

Данный метод обучения иностранному языку на основе реальных или вымышленных ситуаций имеет огромные перспективы в профессиональной подготовке будущих специалистов. В обучении иностранному языку в вузе метод кейсов служит для создания языковой среды и условий формирования потребности в использовании иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия, интеграции знаний учащихся из разных областей вокруг решения одной общей проблемы, а также развития иноязычной коммуникативной компетенции в рамках активной совместной исследовательской и творческой деятельности.

2. Андюсев, Б. Е. Кейс — метод как инструмент формирования компетентностей [Текст] // Директор школы. — № 4. — 2010. — с. 61–69.
3. Белякова, Е. А. Использование проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку в системе уровневого образования [Текст] // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 3. — Том II (Психолого-педагогические науки). — с. 191–195.
4. Клещ, Т. Е. Проблемная ситуация как основная единица обучения иноязычному дискуссионному общению [Текст] // Труды Псковского политехнического института. Псков: Изд-во ППИ, 2010. — № 13. — с. 52–55.
5. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
6. Рындина, Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — № 10 (57). — с. 610–612.
7. Рындина, Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — № 9 (56). — с. 467–469.

Метод проектов на уроках иностранного языка

Пикеева Елена Николаевна, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

В наши дни преподавательское искусство четко диктует необходимость новых подходов к обучению иностранному языку. Старые методики уходят в прошлое, а их место занимают инновационные методы и приёмы преподавания. Одним из самых эффективных на сегодняшний день методик преподавания иностранному языку является метод проектов.

Метод проектов — это деятельность учащихся, направленная на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы [1].

По мнению Ю. В. Рындиной, данный метод является «гибкой моделью организации процесса обучения иностранному языку, поскольку позволяет сосредоточить внимание школьников не на самом языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный: самостоятельно выделять проблему, формулировать гипотезу её решения, осуществлять поиск необходимой информации с использованием различных информационных ресурсов, планировать возможные варианты решения проблемы, делать выводы, анализировать полученные результаты на иностранном языке» [6, с. 468].

И. А. Фатеева выделяет следующие требования, которые необходимо учитывать во время работы с методом проектов:

- рассмотрение значимой проблемы, которая требует наличия интегрированного знания для её решения (например, создание ряда репортажей из разных точек мира, объединённых общей тематикой; исследование проблемы демографического роста населения планеты; влияние осадков; влияние сленга на состояние современного английского языка);

- теоретическая, практическая, нравственная, познавательная значимость результатов, полученных после

применения метода проектов (например, выпуск газеты, журнала или иного печатного издания с репортажами; написание эссе);

- самостоятельная работа учащихся;

- структурирование основной части работы над проектом с указанием итогов;

- применение на практике методов исследования, которые основываются на использовании определенной последовательности действий: нахождение проблемы и определение вытекающих исследовательских задач (возможно использование таких методов, как «круглый стол» и «мозговая атака»); выдвижение возможных гипотез решения этих задач; совместное обсуждение исследовательских методов (статистических, наблюдений, экспериментальных); обсуждение и выбор оформления итога работы (защита реферата, презентации, отчета и т. д.); систематизация собранных результатов и их анализ; оформление результатов, подведение итогов; озвучивание выводов, полученных в результате проделанной работы [7].

Необходимо также отметить, что проектная работа разделяется на подготовительные упражнения, которые служат как бы мостиком к выполнению проекта, и на работу над самими проектами.

Подготовительные упражнения могут быть на любые темы, по которым выполняются проекты. Ю. В. Рындина отмечает, что при работе с подготовительными упражнениями «одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщении готовых знаний, а на побуждение учеников к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту учеников» [5, с. 611].

Многие учителя пытаются создать в классе ситуации, как можно приближенные к действительности и способ-

ствующие применению учениками знаний, полученных в процессе обучения. Наиболее эффективным средством в этом случае являются игровые ситуации или, как их называет психолог А.А. Леонтьев, «стимулирующие ситуации» [2]. Они могут быть использованы на любом этапе обучения и дают возможность обучать школьников неподготовленной речи в межтематическом плане.

При проведении проектной работы учителю необходимо обеспечить заинтересованность детей в работе над проектом, мотивацию, которая станет незатухающим источником энергии для самостоятельной деятельности и творческой активности. Как это сделать? Для этого существуют заложенные в метод проектов механизмы.

Во-первых, решение проблемы проекта для практической и общественной пользы. Такое практическое применение имеющихся или полученных в ходе проекта знаний привлекательно для подростков, стремящихся в силу своего возраста к ранней социализации.

Во-вторых, заманчивой является для ребят сама деятельность и самостоятельная активность, так как при этом удается проявить, показать, испытать себя в деле.

В-третьих, «по законам жанра» в работе над проектом учащиеся принимают активное участие в постановке цели и задач проекта, которые учитель иногда имеет право помочь сформулировать, но в неполной форме. Конкретизируя цель и задачи проекта, вытекающие из её проблемы, учащиеся, уже приняв проблематику как свою личную, в ещё большей степени приобретают личностную заинтересованность в её решении. Это создаёт мотивацию личного участия в работе.

В-четвертых, грамотный учет возрастных особенностей при подборе темы, проблемы и сюжетной канвы проекта должен обеспечить ещё один вид мотивации. Та проблема, которая волнует одну возрастную группу, не будет интересна для другой; та сюжетная канва, которая заинтересует пятиклассников (например, мое школьное расписание, любимое домашнее животное), оставит равнодушными учащихся 8–9-х классов. Таким образом, мотивация обеспечивается доступными, выбранными сообразно с интересами и возможностями возраста темой, сюжетной канвой и проблемой учебного проекта.

И, наконец, нельзя не назвать еще один мотив. Это предусмотренная, подводящая итог проектной работе презентация полученных результатов. Рассказать о проделанной работе, своих достижениях, о том, что узнал нового, что научился делать, как работал весь коллектив и он лично, необходимо ребенку в любом возрасте.

Проектные задания предполагают большой объём работы для учителя. Он может сам предложить тему проекта, но чаще всего предлагают учащиеся, и учителю необходимо продумать, какой языковой материал будет необходимо повторить или обсудить с учениками заранее, какие вопросы будут рассматриваться в течение работы над проектом (чем длиннее проект, тем более детальной разработки он требует).

Время работы над проектом зависит от его темы и того, как учитель решил работать над проектом: на каждом уроке в течение двух-трех недель или же один час в неделю в течение более длительного времени. Несмотря на политику «невмешательства» в выполнение проектов, учитель должен интересоваться успехами и достижениями учеников: узнали ли они что-либо действительно новое, что они не знают, но хотят узнать, какие аспекты языка им необходимо повторить.

Использование проектной методики способствует развитию организаторских качеств участников проекта, объединению их интересов, выявлению детей, склонных к лидерству и организаторской деятельности. Растут самооценка и уверенность в себе. Дети учатся находить компромиссы при решении поставленных вопросов и уважать взгляды других, учатся самостоятельному мышлению, самоорганизации, инициативе, развивают чувство ответственности. Увеличивается активность участников: они начинают больше читать, особенно справочную и специальную литературу, чаще общаются друг с другом, ведут обсуждения и дискуссии. Процесс защиты проектов, публичные выступления развивают мышление, культуру речи и общения, умение аргументировать защищать свои идеи, самообладание. Таким образом, происходит развитие личности [3].

Необходимо подчеркнуть, что метод проектов не заменяет, а дополняет другие методы обучения. Работу над проектами целесообразно применять на всех ступенях обучения в школе: начальной, средней и старшей. Первоначально это могут быть мини-проекты, затем они будут усложняться и расширяться. Формы предъявления проектов могут быть разными от открыток, стенгазет, альбомов, мультимедийных презентаций до объемных докладов, рефератов, разработок мероприятий и прикладных общезначимых проектов.

Проекты могут быть объемными и длительными по количеству времени работы над ними. Данные проекты обычно имеют исследовательский или информационный характер и часто предназначены для подготовки и проведения внеклассных мероприятий, особенно в старшей школе. Работая над такими проектами целесообразно создавать объемные текстовые работы и мультимедийные презентации с использованием наиболее интересного материала и видеоряда их сопровождения. Проекты такого типа могут использоваться полностью, а также фрагментарно. Текстовые материалы могут быть использованы учащимися для самостоятельной подготовки к урокам и итоговым аттестациям во внеаудиторное время.

На уроках иностранного языка более распространены учебные проекты. На их разработку требуется меньшее количество времени и, они небольшие по объему. Данные проекты предназначены для использования на конкретном уроке и имеют определенные цели. Проекты такого типа актуальны для использования на обобщающих и итоговых уроках по темам курса. Задача учителя: правильно сформулировать темы проектов, определить круг

необходимых вопросов, направленных на реализацию целей и задач конкретного урока. Примерами таких проектов могут служить следующие темы: «How can we help the environment», «My role model», «My summer adventure» и многие другие.

Также большое значение в обучении иностранному языку играют мини-проекты. Учащиеся выполняют их дома при подготовке домашнего задания или непосредственно на уроке. Проекты могут быть выполнены не только в письменной форме, но и в устной. Основные формы мини-проектов: монологические и диалогические высказывания, таблицы, рисунки. Задача учителя: добиваться выполнения передачи точного конкретного содержания проекта. Тематика мини-проектов зависит от кон-

кретных целей и тем текущих уроков, разрабатывается учителем и обсуждается с учащимися [4].

Таким образом, проект — это пять «П»: проблема — проектирование — поиск информации — продукт — презентация. Шестое «П» проекта — это его портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневные планы и отчёты.

Подводя итоги, мы видим важность использования метода проектной работы, как одного из эффективнейших методов развития коммуникативных навыков на уроке иностранного языка, а использование различных видов проектов помогают учителю сделать проектное обучение разнообразным, каждый раз новым, интересным для учащихся любого возраста.

Литература:

1. Ахраменко, Е. В. Проект на уроке английского языка [Текст] // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — с. 404–406.
2. Душеина, Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка [Текст] // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 5.
3. Кочетурова, Н. А. Метод проектов в обучении иностранному языку [Текст] // Материалы Региональной научно — практической конференции «Английский язык в системе Школа — Вуз». — Новосибирск, 2003. — с. 52–59.
4. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2–3.
5. Рындина, Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — № 10 (57). — с. 610–612.
6. Рындина, Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — № 9 (56). — с. 467–469.
7. Фатеева, И. А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании [Текст] / И. А. Фатеева, Т. Н. Канатникова // Молодой ученый. — 2013. — № 1. — с. 376–378.

К вопросу о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность»

Рассказова Жанна Владимировна, старший преподаватель
Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Динамично развивающееся современное российское общество предъявляет к современному выпускнику общеобразовательной организации несколько иные требования, чем это было даже несколько лет назад. Современный выпускник должен обладать не только глубокой знаниевой парадигмой, но и уметь быстро ориентироваться в стремительно возрастающем потоке информации, адаптироваться к изменяющимся условиям, самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия.

Традиционный подход — вооружать обучающихся знаниями на «всякий случай», зачастую не востребованным в реальной жизни, не отвечает современным целям образования. Происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности,

с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием полного личностного и социально-интегрированного результата.

Наиболее точно отражает суть модернизационных процессов сфере образования компетентностный подход: обращение к личности обучаемого, учет его личностных, деятельностных характеристик: творческую инициативу, самостоятельность, мобильность; обеспечение возможностей для самореализации, личностного роста ученика; создание условий для саморазвития его творческой индивидуальности.

А. В. Хуторской отмечает, что компетентностный подход — это подход, акцентирующий внимание на ре-

зультате образования, причем результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [10, с. 55].

С позиции компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний, т. е. не отрицая роли знаний, акцентировать внимание на способности использовать полученные знания. Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном информационном обществе.

В содержание образования включаются только те знания, которые необходимы для формирования умений. Все остальные знания рассматриваются как справочные; они хранятся в справочной и энциклопедической литературе, Интернете и в ряде других источниках информации. В то же время обучающийся должен при необходимости быстро и безошибочно воспользоваться всеми этими источниками информации для разрешения тех или иных проблем. Таким образом, образование с позиций компетентностного подхода — это формирование опыта, направленного на решение значимых для личности проблем с использованием имеющихся в культуре социума достижений и осмысления собственного опыта обучаемых [1, с. 10].

Сегодня компетентностный подход находит свое отражение в документах федерального уровня — в Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральных государственных образовательных стандартах образования.

Основными понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Данные понятия широко используются в психолого-педагогической деятельности, но до сих пор так и не существует единства понимания сущности этих терминов.

В «Учебном словаре лингводидактических терминов» компетенция (от лат. *competere* быть способным к чему-либо) трактуется как «знающий, сведущий, квалифицированный, как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями. Компетенция является производной от компетентности и понимается как определенная сфера приложения знаний, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях» [По 9, с. 26].

Анализу понятий «компетентность» и «компетенция», а также их классификации посвящены работы многих исследователей: Л. Н. Болотова, Э. Д. Днепровой, Е. Б. Евлагиной, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, Е. Н. Солововой, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова и др.

Л. Н. Болотов считает, что компетенция и компетентность могут использоваться как синонимы [2, с. 23].

Э. Д. Днепрора определяет это понятие как готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные

умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [3, с. 17].

Э. Ф. Зеер подчеркивает значимость введения в профессионально-образовательную практику «нового психолого-дидактического конструкта — компетенции», обусловленного необходимостью разрешения противоречия между учебными дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью, и считает психологическими компонентами (составляющими) компетенции самоорганизацию, самостоятельность, самоконтроль, рефлексию, самоопределение и саморегуляцию [4, с. 7].

Е. Н. Соловова делает акцент на том, что в основе любой компетенции лежат знания и умения их использовать, но компетенция отличается от умений тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности [8, с. 17].

С. Е. Шишов понимает под этим термином общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению. «Компетенция не может быть определена через некую сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам» [12, с. 60].

А. В. Хуторской определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, то есть это некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной подготовке ученика [10].

Вышесказанное дает основание говорить о компетенции как о готовности человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетенции имеют важную особенность: в отличие от знаний, умений и навыков, которые всегда «хранятся в готовом» виде, компетенция «собирается» лишь в момент ее реализации, т. е. в ответ на ситуацию [7, с. 27].

И. Зимняя определяет следующие ключевые компетенции: относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности, общения; относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; относящиеся к деятельности человека. Компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и решение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность [5, с. 9].

И. С. Сергеев и В. И. Блинов компетенции подразделяют на ключевые и профессиональные. По мнению авторов, ключевые компетенции складываются из четырех элементарных ключевых компетенций: информационная компетенция — готовность к работе с инфор-

мацией; коммуникативная компетенция — готовность к общению с другими людьми, формируется на основе информационной; кооперативная компетенция — готовность к сотрудничеству с другими людьми, формируется на основе двух предыдущих; проблемная компетенция — готовность к решению проблем, формируется на основе трех предыдущих. Из этих элементарных ключевых компетенций складываются составные ключевые компетенции [7, с. 24].

Далее представим трактовку понятия «компетентность».

И.А. Зимняя под компетентностью понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [5].

А.И. Савенков отмечает, что компетентность имеет свою интегрированную модель, включающую четыре уровня развития: знания и их организацию; умения и навыки их использования; интеллектуально-творческий потенциал личности; ориентацию на позитивное, эмоционально-нравственное отношение к миру. Последнее включает эмоциональный интеллект — способность к самомотивации, устойчивость к разочарованиям, контроль

над собственными эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать, надеяться [6, с. 48].

В.Н. Шапалов сформулировал следующее определение компетентности: «Компетентность — это способность, возникающая при освоении личностью социального опыта человечества, тождественная человеческой культуре во всей структурной полноте и включающая в себя не только знаниевую и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [11, с. 20].

Многообразие подходов к определению понятий «компетенция» и «компетентность» не дает их однозначного толкования. Но очевидным является тот факт, что компетентность как результат образования, предполагает набор определенных компетенций. Компетентность — обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, то есть это уже состоявшееся личностное качество человека. Компетентный человек обладает определенным набором компетенций, позволяющих ему обоснованно судить об определенной области деятельности и эффективно действовать в ней.

Литература:

1. Баскаев, Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу/Р. М. Баскаев // Высшее образование сегодня. — 2007. — № 1. — с. 10–15.
2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — с. 8–14.
3. Днепрова, Э. Д. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования/Э. Д. Днепрова // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 2. — с. 16–20.
4. Зеер, Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых/Э. Ф. Зеер // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 3. — с. 5–11.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования/И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — с. 3–10.
6. Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании/А. И. Савенков // Исследовательская работа школьников. — 2004. — № 1. — с. 22–31.
7. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие/И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М.: АРКТИ, 2007. — 132 с.
8. Соловова, Е. Н. Социокультурная компетенция учителя иностранного языка и пути ее формирования и контроля/Е. Н. Соловова // ELT News & Views. — 2002. — № 4. — с. 17–24.
9. Татур, Ю. Г. Образовательная система в России/Ю. Г. Татур. — М.: Высшая школа, 1999.
10. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Политика в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: //http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm, 2002.
11. Шапалов, В. Н. Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов/В. Н. Шапалов. — Тюмень: ТОГИРРО, 2003. — 44 с.
12. Шишов, С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования/С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — № 2. — с. 41–48.

Вся её жизнь в искусстве: введение в педагогическую деятельность

Редько Анатолий Максимович, педагог
Пермский музыкальный колледж (выпуск ПГИИК 1984 г.)

К юбилею Пермского музыкального училища (колледжа) К юбилею учителя по призванию Тамары Петровны Редько

В статье позиционирован педагогический портрет юбиляра как первого специалиста с консерваторским образованием осуществившую переезд из г. Свердловска в г. Молотов/переименованный впоследствии в г. Пермь/по профессиональному распределению, начав трудовую деятельность простым педагогом, а затем дойдя уже в новом качестве заведующего дирижёрско-хоровым отделением/ДХО/музыкального училища г. Перми. Ретроспективно проходит перед нами определённая веха — более четверти века педагогической деятельности в среднем учебном заведении.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, среднее учебное заведение, хормейстерская деятельность на городском уровне.

*Чу, слышите, как зал в молчании затих
И песня льётся звонко, широко.
То выступает хор студентов
Под управлением Редько.*

Стихи выпускников

Без культуры ни у страны, ни у народа нет будущего. Культура — это якорь, который держит человечество. Она принадлежит интеллигенции и подтягивает под себя сознание народа. Истинное творчество должно быть странствием, постоянным поиском.

Т.П. Редько

Для каждого человека юбилей — некий рубеж, повод оглянуться, оценить сделанное. Юбилей хорового деятеля — веха не только в её личной судьбе, но и в судьбе образования, хоровой культуры. Тамара Петровна — из таких учителей. Ценнейшим её качеством является умение быть «проводником», мягко, деликатно, терпеливо ведущим своих учеников по тернистому пути вокально-хорового искусства от первых робких шагов до мастерских вершин, на пути к которым её воспитанники часто обнаруживают свои, нехоженые тропы. Уникальное её педагогическое мастерство возросло на основе её мастерских достижений как хормейстера и педагога. О деятельности замечательного юбиляра можно было бы сказать ещё многое, но мы поймём главное: на первом месте у неё всегда находится Музыка, хоровая и вокальная! Тамара Петровна демонстрировала свои лучшие качества: блестящее владение вокальным инструментом и слышание, разнообразие во владении хоровой палитры, вулканический темперамент, но главное — тончайшее проникновение в драматургию вокальных и хоровых произведений.

Редько Тамара Петровна сразу с первого дня трудовой деятельности активно включилась в педагогическую работу. «В первый год моего педагогического становления музыкально-педагогическое отделение было преобразовано в дирижёрско-хоровое отделение/ДХО/ — вспоминает Тамара Петровна — Безусловно, на соответствующий тот временной период не было специалиста с высшим спе-

циализированным образованием и поэтому мне пришлось вести специальные все предметы, входящие в обучающий цикл для учащихся, а именно: *хоровой класс; дирижирование; чтение хоровых партитур/Ч.Х. П./; хоровую аранжировку; хоровую литературу.* Что касается конкретно данного предмета «хоровой класс», то в хоре в основном пели не только учащиеся профильного отделения, но и также вокалисты, пианисты, оркестранты и народники. Безусловно, что я со своей стороны как руководитель хорового класса всячески делала большие усилия и стремилась вовлекать коллектив в концертную жизнь города».

Воспитанница, прежде всего профессора А.В. Преображенского, свои лучшие качества передавала своим ученикам. Никогда не делила на «перспективных» и «малодарённых» — учащиеся, попавшие в её класс, постоянно чувствовали искреннее участие, заботу, равнодушие к своим жизненным проблемам. Конечно, ученики бывают разными, но почему-то класс будущих хоровых дирижёров Тамары Петровны из года в год выглядел очень выигрышно. Не потому ли что всё делалось от любви — и к личности хорового музыканта, и к процессу работы над исполняемыми хоровыми сочинениями? Безусловно, главная заслуга в том, что смогла вложить в каждого своего учащегося не только всё своё мастерство и любовь к музыке, но и свою душу. Методы и стиль её преподавания: возбудить в учениках вдохновение и фантазию, проявляя мягкость в общении и строгость в оценке; жёстко

реагировать на недобросовестность, а труженику дать надежду на успех при этом горячая заинтересованность педагога в судьбе учеников и ответственность за результат.

Далее Тамара Петровна рассказывает: «в сущности, мы — я и все мои воспитанники, — коллеги. У каждого своё собственное понимание музыки. И я лишь могу сказать Вам (т.е. ученикам), прежде всего, уважай авторский текст. Вы сначала поймите замысел хорового композитора, и воплотите в звуках. И только тогда, если у Вас вдруг возникнет иная трактовка, можете попробовать. Но это должно быть очень убедительно!» Личность очень увлекающаяся никогда не следила за временем — занималась столько, сколько было необходимо. Фактически каждая встреча превращалась в мастер-класс. Тамара Петровна всегда стремилась помочь своим учащимся полностью раскрыть и подчеркнуть особенности её собственных трактовок ничего при этом, не навязывая, а при необходимости терпеливо объясняя свою позицию. Была совершенно нетерпима, к мало эмоциональному в плане музыкальности исполнителю, требовала не просто формально правильно доносить художественный текст, а полностью отдавать себя всего, вкладывая всё своё нутро: «Надо верить в то, что ты исполняешь, — во все эти страсти, в эту поэзию, в эти романтические преувеличения!» — говорила она — «вся жизнь хоровых артистов, говоря по большому счёту, должна быть такой, чтобы всегда, в любой момент готова была отозваться душой на возвышенное, одухотворённое, поэтически прекрасное» (см.: рис. 1–3.).



Рис. 1. Индивидуальное занятие с Б. Поповым [2]



Рис. 2. Индивидуальное занятие с Р. Чесноковой-Жук [2]



Рис. 3. Работа с хором. Дирижирует И. Школьная [2]



Рис. 4. «На память дорогой Тамаре Петровне Редько от воспитанника Володи Ощепкова» [2]

До сих пор, встречая выпускников и упоминая имя Тамары Петровны, вне зависимости от выбранной ими специализации мы всегда слышим от них неизменное: «Какие у неё были потрясающие занятия по дирижированию», «До сих пор всё помню, это было настолько захватывающе!», «Тамара Петровна необыкновенно артистична!», «Не выучить, не быть подготовленным к её предметам: «Дирижирование» было просто невозможно, ведь было так интересно!». «Каждый её хоровой урок был полезным, и поэтому мы, её учащиеся старались приходить на хоровые занятия собранными к поглощению в овладении хорового ремесла — говорит её из первых учеников Владимир Михайлович Ощепков (см.: рис. 4.) — Особое внимание в обучении дирижированию она уделяла вокальному, певучему извлечению из рук хоровых жестов. Многие, наверное, помнят её незабвенное: хоровые жесты, вокально-певучие жесты! — Тамара Петровна любила свободную, не зажатую постановку рук, наполненных вокально-певучими звуками справедливо полагая, что это помогает связному и гибкому художественному исполнителю. Ведь основанная на схематичности дирижёрско-хоровая техника была для неё лишь инструментом для выражения чего-то гораздо большего, а она

всегда исходила из смысловой сути хорового репертуара, из особенностей их звукового и образного содержания». «Каждый раз ловишь себя на мысли, что приходится решать педагогические задачи и прежде всего, угадать потенциал артиста, его возможности в будущем. Очень важно сохранить для молодого специалиста шанс на самореализацию, как и уметь, поощрить любую даже самую малую удачу. Наверное, во всём этом есть опыт хорового музыканта» — очень верно подмечала Тамара Петровна.

В самом деле, преподавание — одно из подлинных призваний Тамары Петровны. Она никого не могла оставить равнодушным — ни к себе, ни к преподаваемым ею предметам и в частности это было обращено и к предмету «Хоровой класс».

Редько Тамара Петровна активно включилась и в хормейстерскую работу.

Репетиции её с хором останутся в памяти на всю жизнь — не любить их просто не возможно! Хоровые репетиции — это всегда приобретение полезных знаний, умений, навыков. Каждая её работа с хором не просто

профессиональный опыт высочайшей пробы — это всегда захватывающий мини художественный спектакль, творимый на наших глазах удивительно яркой, броской, красивой женщиной.

Дело было не только в том, что Тамара Петровна Редько (см.: рис. 7.) была превосходным хоровым музыкантом. Всё в целом являло собой пример тончайшей культуры общения с вокально-хоровой музыкой, в котором невозможно бессмысленным словом — либо же неряшливым прикосновением к хоровым голосам. «Я училась умению найти слово — подчас неуловимое, единственно возможное в том или другом случае, слово, которое, естественно, не может стать адекватным смыслу звуков — оно не для того призвано, — но в определенный момент способно вызвать родственный звукам ассоциативный мир».

Академический хор учащихся был постоянным участником симфонических концертов проходивших в Академическом театре оперы и балета им. П.И. Чайковского (см.: рис. 8–10.). Тамара Петровна не только дирижировала хо-



Рис. 5. Коллектив хора и педагогов [2]



Рис. 6. Т. П. Редько в процессе репетиционной работы в хоровом классе [2]



Рис. 7. Дирижёр: Т. П. Редько [2]



Рис. 8. Коллективная фотография хора [2]

ровым коллективом, но и очень быстро освоила управление симфоническим оркестром Пермской филармонии, кстати, организованного на базе театра. На концертных площадках г. Перми (см.: Рис. 11.) она тем самым как бы введя стезю в общественной нити по концертной пропаганде классической вокально-хоровой музыки в массы народа.

Редько Тamarой Петровной была проведена хормейстерская работа с коллективами для результативно-продуктивного воплощения для слушателей. Это, прежде всего, выразилось в той концертной форме, т.е. объединенным хором Дворца культуры и техники им. И.В. Сталина с музыкальным училищем было подготовлено произведение крупной формы: «Патетическая оратория» Г.В. Свиридова

на стихи В. Маяковского (см.: рис. 12.), а также и с училищным симфоническим оркестром произведение крупной формы Л. Бетховена на стихи поэта К. Куфнера Фантазия для фортепиано, хора и оркестра. Исполнение состоялось на сцене Академического театра оперы и балета им. П.И. Чайковского. Сделана была с этого концерта его радиотрансляция, а мне посчастливилось быть свидетелем на этом важном событии для истории училища.

Академический училищный хор выступал в концертах, посвящённых юбилейным датам в истории Пермского музыкального училища (см.: коллаж), в мероприятиях в фонд мира и к 30-летию Победы над фашистской Германией. В сольную программу коллектива наряду с признанными



Рис. 9. Выступление академического хора учащихся с симфоническим оркестром филармонии. Солистка вокального отделения Т. Борзая. Афиши [2]



Рис. 10–11. Афиши [2]

хоровой классикой хорами М.И. Глинки (на слова Н. Кукольника «Попутная песня»), С.И. Танеева (на стихи Я. Полонского «Посмотри какая мгла»), П.И. Чайковского (кантатой «Москва»), хоровых фрагментов

из опер/русских и зарубежных/исполнялись произведения советских композиторов: А.А. Давиденко «На десятой версте», «Улица волнуется», кантата «Народные мстители», А. Макарова «Как у Волги-реки» (на слова



Рис. 12. Почётная грамота от властей [2]



Рис. 13. Почётная грамота от властей [2]

Я. Белинского), «Прилетели птицы перелётные» — хоровые части из сюиты «Река — богатырь».

Это и проведение Пермского областного фестиваля музыки, посвящённого творчеству великого русского композитора Петра Ильича Чайковского (см.: рис. 13.). В рамках этого фестиваля были исполнены хоровые произведения, в том числе и части кантаты «Москва».

Это и проведение городского фестиваля «Камские огни», о чём свидетельствует благодарственное письмо от правления Всероссийского хорового общества (см.: рис. 14.).

Певческой манере управляемой ею хора была присуща красота тембров, что дополнялось также и чёткой дикцией и артистизмом. Несомненно, Тамара Петровна получила профессиональную хормейстерскую школу, но её было бы недостаточно для успешного исполнительства на публике, ведь каждый раз нужно приспосабливаться к новой акустике, находить контакт со слушателями. Она умела погрузить присутствующих в духовный мир исполняемой вокально-хоровой музыки: любовной лирики и фольклорной сказочности, могла настроить слушателей на восприятие прекрасного, создав в самом зале непринуждённую атмосферу, увлечь слушательскую аудиторию также своим обаянием (см.: рис. 15.).

В сочетании с концертно-просветительской деятельностью Редько Т. П. как зав. отделением с академическим

хором учащихся готовила учебно-концертную программу для государственных экзаменов.

Профессиональные рабочие деловые отношения на хоровом отделении Пермского музыкального училища — представляло собой специфические взаимоотношения, которые возникали в процессе деятельности между заведующей отделением и педагогами, они были направлены на то, чтобы преподаватели действовали в общих интересах и достигали общих целей. Заведующая хоровым отделением являлась важнейшим компонентом эффективного управления. Место заведующей отделением там, где есть сложившееся объединение специалистов. Заведующая хоровым отделением выступала как образец для поведения профессионалов специализированного отделения. Педагоги, имеющие меньшую власть на отделении по специализации, шли за заведующей отделением вперёд к успехам их общего дела. Заведующая отделением же, в свою очередь, понимала, что на ней лежит большая ответственность. Стратегическим планированием распределяла свои усилия для того, чтобы вести других преподавателей за собой вперёд. Определяла цели и задачи, обеспечивала межличностные и межгрупповые контакты, выбирала эффективные пути для решения возникающих в процессе творческой деятельности отделения специфических проблем — это круг дополняющих обязанностей заведующей хоровым отделением. Заведующая

**Коллективу академического хора
Пермского музыкального училища и
его художественному руководителю
Редько Т.П.**

Дорогие друзья!

Правление Всероссийского хорового общества выражает Вам глубокую благодарность за активное участие в городском фестивале “Камские огни”.

Ваша кропотливая работа и хорошая исполнительская культура способствовали успешному исполнению хоровой программы фестиваля.

Желаем Вам личного счастья и больших успехов в учебе и творчестве.

**Председатель Правления
Всероссийского хорового общества
народный артист РСФСР, композитор**

А. Новиков

16. 4. 85 г.

Рис. 14. Благодарственное письмо от правления Всероссийского хорового общества [2]



Коллаж из юбилейной программы — 40 лет училищу [2]



Рис. 15. Совместное выступление академического хора с симфоническим училищным оркестром [2]

хоровым отделением — ведущий за собой творческий коллектив от того каким будет заведующая напрямую зависело успех и успешность специализированного отделения. Важной миссией — это видение цели и продуктивная реализация её. При этом стоило учитывать, что каждый педагог уникален, и жизненные идеи, опыт, чувства, мысли, воспитание, различные жизненные установки делали нас единственными в своём роде, это является нашим профессиональным потенциалом. В принципе заведующая хоровым отделением обладала целеустремлённостью и постоянно получающая новые знания в различных областях деятельности. Много зависело от характера самого разностороннего музыканта в лице заведующей. Эффективность креативности на отделении в стабильных условиях была обеспечена управлением без учёта отношений заведования. Но когда возникала некоторая нестабильность, заставляющая всех преподавателей хорового отделения быть постоянно готовыми реагировать на изменения в результате новых обстоятельств и запросов, в этом случае

результативность деятельности всего хорового отделения зависела от возможностей заведующей. В современных условиях ролевое значение приобретало проблема формирования конкурентоспособной команды этим и объяснялось, что влияние конкуренции обуславливала необходимость поиска новых путей в менеджменте хорового отделения. Основной причиной заинтересованности можно назвать рост ценности профессионального труда каждого специалиста и возможности объединения усилий педагогов с целью разрешения стратегических задач развития хорового отделения.

В статье мы составили SWOT-АНАЛИЗ ДХО/дирижёрско-хорового отделения/в исторический период Пермского музыкального училища.

Система управления отделением включала в себя совокупность всех предметных комиссий между ними, а также процессов, обеспечивающих заданное функционирование. В менеджменте дирижёрско-хоровым отделением осуществлялось непрерывное влияние на продуктивность ра-

Таблица 1. SWOT-АНАЛИЗ ДХО/дирижёрско-хорового отделения/Пермского музыкального училища в конкретно исторический период времени

Положительные стороны Сильные стороны (Strengths)	Отрицательные стороны Слабые стороны (Weaknesses)
<ul style="list-style-type: none"> — увеличение численности педагогов; — позитивный характер демографического процесса; — возможность реализации социально-экономических прав (средний уровень зарплаты); — приток молодых кадров. 	<ul style="list-style-type: none"> — недостаточная развитая индустрия развлечения и отдыха (театры, музеи, выставочные центры, клубы, базы отдыха); — недостаточное удовлетворение творческих склонностей и самовыражения в области музыки, художественной деятельности, литературы; — нестабильный характер демографического процесса; — низкая степень диверсификации к хоровой профессии; — уменьшение школьных хоровых студий.
Возможности (Opportunities)	Угрозы (Threats)
<ul style="list-style-type: none"> — положительные тенденции в хоровом искусстве; — профориентационная работа; — рост профессионально подготовленных выпускников на ДХО/на дирижёрско-хоровом отделении/; — предоставление помощи молодым специалистам (фестивали, конкурсы, смотры, концерты); — развитие хоровой практики на самостоятельных коллективах. 	<ul style="list-style-type: none"> — снижение общей культуры абитуриентов; — снижение интеллектуального уровня абитуриентов; — повышение уровня преступности и наркомании; — угроза «обрушения» хорового образования низкой диверсификации

боты своего персонала, либо на продуктивность работы всего ДХО, с тем, чтобы поставленные задачи решались, а наилучшие результаты и цели достигались. Осуществление качественного процесса управления очень важно для дирижёрско-хорового отделения, оно обеспечивалось обученным педагогическим персоналом в сфере менеджмента. Они осуществляли формирование ДХО и его управления, посредством постановки целей, а также разработки способов, которые могут помочь в достижении цели. Поэтому ключевые переменные, которые характеризовали поставленные задачи, эффективно учитывались заведующей дирижёрско-хоровым отделением. Для решения этой задачи ставились цели и обеспечивались их стратегией, нормами и требованиями. Для эффективного выполнения поставленных перед педагогическим персоналом задач преподавателей не только контролировали, но также мотивировали. Заведующая систематически координировала многие задачи и, одновременно, формальные взаимоотношения специалистов своего дела, которые выполняли эти задачи. Дирижёрско-хоровое отделение являлось инструментом реализации педагогических целей и преподавателей соответствующих специальных предметов. Несомненно, цели различны, но процветание и рост отделения возможен, когда построены оптимальные условия, которые удовлетворяли целям всего педагогического персонала. Внутренняя и внешняя среды ДХО постоянно развивались и изменялись с течением времени, это создавала необходимость постоянного системного управления. Система менеджмента изменялось со временем, и персонал отделения подстраивался под ситуацию и постоянно модер-

низировал систему управления, стремясь сделать её инновационной (см.: табл. 1.). Перечислим тех педагогов, которые работали вместе с заведующей дирижёрско-хоровым отделением Тамарой Петровной Редько, это: *М.Г. Аблязова, Н.И. Акулич, Н.А. Дзюба, З.Н. Дубровская, Л.И. Клюткина, Р.В. Котова, П.В. Метелёва, А.П. Мясникова-Рогова, В.Н. Нечаев, Л.А. Петрова, Н.А. Смолина-Пучкова, Ю.Н. Пучков, В.Г. Смирнов, Н.И. Терёхина.*

Хоровой класс. На хоровом отделении работала два учебных хора: хор младших курсов — рук. Л.И. Клюткина; хор старших курсов — рук. Т.П. Редько, концертмейстер Л.В. Рева; хормейстер: З.Н. Дубровская.

Она обладала, и мастерски этим пользовалась на практике. Приобретённое в ежедневной профессиональной работе с хоровым коллективом и в постоянной работе с учениками она постепенно довела своё мастерство до автоматического совершенства на основе гибких навыков и творческого подхода.

Сразу видно её учеников по дисциплинированности, по требовательности к себе, по мотивированности. Своим ученикам она сумела передать главное — помимо высокого профессионализма, безупречный вкус, подлинно трепетное, честное отношение к музыке, яркую очерченность творческих индивидуальностей, высокие традиции русской хоровой школы. Тамара Петровна сумела разгадать индивидуальный характер каждого ученика, привить каждому из них отношение к хоровому и вокальному искусству, какое исповедует сама — честное и искреннее.

Результат многие выпускники её класса стали с коллективами ведущими хормейстерами России и Пермского края.

За 26 лет (1949–1975 гг.) педагогической работы в Пермском музыкальном училище перечислим наиболее известных учеников из них. Это:

Ощепков В.М. — почётный гражданин Самарской области, профессор, заслуженный работник культуры России, заслуженный деятель Всероссийского музыкального общества, председатель филармонического общества Самарской области, художественный руководитель Центра Эстетического воспитания детей и молодёжи г. Самары; *Игнатъев И.А.* — кандидат педагогических наук, профессор кафедры хорового дирижирования Челябинской Государственной Академии Культуры и Искусств, г. Челябинска; *Шабашов Л.Д.* — кандидат педагогических наук, профессор кафедры музыкального факультета методики и педагогики начального образования Пермского Государственного Педагогического Университета (ПГПУ), г. Перми; *Лёзов В.А.* — профессор кафедры хоровых дисциплин Алтайского Государственного Института Культуры г. Барнаула; *Старостин Ю.М.* — профессор кафедры музыкального факультета методики и педагогики начального образования Марийского Государственного Педагогического Института имени Н.К. Крупской (МГПИ), г. Йошкар-Ола; *Капельников М.Б.* — заслуженный артист России, хормейстер камерного хора Пермской филармонии г. Перми; *Измайлова М.Р.* — преподаватель хоровых дисциплин Астраханского музыкального колледжа имени М.П. Мусоргского, г. Астрахани; *Еловицова Г.В.* — преподаватель хоровых дисциплин Новокузнецкого музыкального Училища (НМУ), г. Новокузнецка, Кемеровской области; *Дроздова Т.В.* — преподаватель хоровых дисциплин Культурно-просветительного Училища Министерства культуры Удмуртской АССР, г. Ижевска УАССР; *Гомаякова Н.В.* — зав. дирижёрско-хоровым отделением Чайковского музыкального училища, г. Чайковского Пермской области; *Петрова Л.А.* — заслуженный работник культуры России, профессор, художественный руководитель студенческого хора, зав. хоровой кафедры Пермского государственного педагогического университета (ПГПУ), г. Перми; *Пучкова Н.А.* — заслуженный работник культуры России, преподаватель дирижёрско-хорового отделения/ДХО/Пермского музыкального колледжа, г. Перми, художественный руководитель студенческого хора «Гаудеамус»; *Михальченко Л.С.* — преподаватель дирижёрско-хорового отделения/ДХО/Пермского музыкального колледжа, г. Перми; *Мачильский В.М.* — заслуженный учитель России. Перечисление её учеников можно продолжить.

Многие питомцы пошли по её стопам в сфере искусства и культуры, но еще больше тех, кто, работая в различных отраслях и сферах народного хозяйства, промышленности, медицине, образовании и сфере услуг, состоя

на государственной и муниципальной службе, благодаря учителю по призванию, полюбили музыку навсегда!

Продолжаем интервью с юбиляром, которое мы начали в предыдущих опубликованных статьях [3, 4].

— Вначале я хотела продолжить, что прожитые годы не изменили моих идеалов в музыке, приоритетов в искусстве. Поменялось, однако, само отношение к профессии. Каких-нибудь 15–20 лет осознала я полностью слова «хоровая специальность — профессия второй половины жизни». И если бы спросили меня сегодня: «Что это за профессия — дирижёр хора», я бы ответила: «Чудовищная профессия! Я поняла, зачем нужен хормейстер. Для того, чтобы заставить хор исполнять не ноты, а то, что за нотами. Рассказать нельзя, потому что, как известно, хоровая музыка, начинается там, где заканчиваются слова. С коллективом трудно работать, потому что не все понимают, что ты от них хочешь. Мало собрать хороших артистов хора и сказать, что это хор. Хор — это творческий коллектив. Он должен иметь своё прошлое и будущее, свой профиль, свои традиции, свой мир! А если просто собрались хористы — это не хор. Если артисты вышли на сценическое пространство и хорошо поют, то это ещё не хоровой жанр. Нужно в силу возможностей, которые природа дала, дотягиваться до музыкальной драматургии. И чем ближе подойдёшь к замыслу, тем лучше интерпретируешь. Можно пользоваться условностями. Можно ошибаться, приближаться, отгадывать, дотягиваться.

— **Что Вы можете сказать о сегодняшнем состоянии хорового образования в России?**

— Российское хоровое образование, как и всякое другое сегодня, активно пытаются реформировать. Хотя специализированных средних учебных заведений нет достаточного набора — ведь для взрослого хора нужны мужские голоса, хотя бы юношеские, нужен смешанный хор. Сейчас в России с этим сложилась не простая ситуация.

— **Каким должен быть креативный коллектив, чтобы его любил слушатель?**

— Коллектив, прежде всего, должен состоять из преданных делу артистов хора. Если браться за дело, то уходить в него нужно с головой. Нужно слышать не музыку и слова, а то, что кроется за ними. Хор не может иллюстрировать музыку, он может её только «проживать». Может быть, прозвучит слишком самоуверенно, но мне кажется, что хоровым артистам и хоровому дирижёру нужно исполнять только, то, что их самих волнует. Если у них нет к хоровой музыке почти физиологического отношения то, в конце концов, хоровой исполнитель обманывает слушателя, потому что ему не нравится, хорошо исполнить в принципе нельзя.

— **Проживать музыку...?**

— Да, вполне. На сцене не может быть обыденности, там всё время должна быть приподнятость над реальной жизнью. Не нужно забывать, что вокально-хоровое пение — это физическая работа, а профессия дирижёра —

архи сложная. Хоровой дирижёр должен идти в такт с сегодняшним временем. Мы в том времени и в той обойме, которые заставляют работать и зарабатывать. Но настоящим искусством не заработаешь. Сейчас всё достаточно просто: плати только деньги. Настоящее искусство никогда не бывает самокупаемым. Поэтому в первую очередь нужны деньги. А у нас пока общество не появится, это должно делать государство. В России есть богатые люди. К сожалению сегодня, во всём мире ощущается падение духовности, культуры. Я, может быть, наивно всегда говорю о том, что зря многие правительства стран не понимают, что без культуры, без духовного народа никакого серьёзного технического прогресса не может быть — того самого настоящего и постепенного прогресса.

— ***Хоровые детские конкурсы популярны во всем мире. Что они дают юным артистам, какие трудности и полезные итоги содержат в себе?***

— Хоровые состязания нужны юным студийцам как сценическая площадка, на которой можно самоутвердиться. Самих себя воспитывать. Одно выступление на сцене заменяет репетиционные занятия. Артисты детского хора оказываются в условиях, когда надо выглядеть достойно. Конкурс — это мотивация потребности улучшать своё мастерство, маленький итог большого будущего! Отношение к конкурсам, это помимо про-

чего, и вопрос воспитания. Дети, тем более талантливые дети — из которых можно лепить креативность.

Время не властно над ней. Она по-прежнему энергична и темпераментна, полна творческих идей и вдохновенного горения. Проходят годы, но она не меняется: всё та же доброта, истовость в работе, та же мягкость и деликатность, и, конечно, прекрасное чувство юмора. Пожелаем юбиляру долгих счастливых лет, творчества и вдохновения, столь необходимых ей самой. Нет сомнения в том, что, приветствуя юбиляра, коллеги и ученики присоединятся к словам адресованным ей: «Каждое общение с ней — радость. Она — душа её прекрасное лицо».

В Юбилей,

Ваши коллеги, друзья всем сердцем с Вами.

Мы чествуем Ваш талант и чтим Ваше редкостное дарование выдающегося хормейстера и прекрасного педагога.

Вы успешно передаете свой бесценный певческий и педагогический дар молодому поколению. Ваша слава упрочена победами учеников.

В Юбилей желаем Вам прежнего энтузиазма и жизнелюбия.

Желаем Вам крепкого здоровья, долгих и плодотворных лет жизни!

Литература:

1. Бобыкин, В. И. Новый менеджмент. Управление предприятиями на уровне высших стандартов. М.: Экономика, 2000. — 366 с.
2. Материалы (текстовый), фотографии, афиши из личного архива Т.П. Редько.
3. Redko, A. M. All her life in art: formation of the master of choral business/Вся её жизнь в искусстве: становление мастера хорового дела [Текст]/А. М. Redko//European Applied Sciences, № 1.2014. (January) — P. 69–75.
4. Redko, A. M. All her life in art: creative beginning/Вся её жизнь в искусстве: творческое начало [Текст]/А. М. Redko//Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, (January-February), 2014, № 1. Volume 1. — P. 224–239. Электронный режим доступа: Full instructions for manuscript preparation and submission can be found through the «East West» Association GmbH home page at: <http://www.ew-a.org>
5. Сайт Пермский край. Энциклопедия. Редько Тамара Петровна. Электронные ресурсы: <http://enc.permkultura.ru/showObject.do?object=1803750742&page=11>; <http://enc.permkultura.ru/showObject.do?object=1804082639&idParentObject=1803750742> (дата обращения: 10.05.2014).

Вся её жизнь в искусстве: высшее учебное заведение.

Педагогическая деятельность

Редько Анатолий Максимович, педагог
Пермский музыкальный колледж (выпуск 1984 г. ПГИИК)

**К юбилею Пермского государственного института культуры/ПГИИК/
(Пермская государственная академия искусств и культуры/ПГАИК/).**

К юбилею учителя по призванию Тамары Петровны Редько

В статье позиционирована Редько Тамара Петровна как основатель хоровой кафедры на базе созданного высшего государственного учебного заведения — Пермского государственного института культуры/ПГИИК/. В публикации дан анализ её многогранной деятельности: педагогической, учебно-концертной, научной.

Ключевые слова: *хормейстерская деятельность, педагогическая деятельность, научная деятельность, высшее учебное заведение.*

Я очень счастливый человек! Мне всегда везло в жизни — я встречала много хороших людей!
Т.П. Редько

Пермский государственный институт культуры (ПГИИК) был создан по решению Правительства РСФСР в мае 1975 г., благодаря настойчивым усилиям партийных и советских органов власти Западного Урала. Было очевидно, что Прикамье, развиваясь не только как крупный индустриальный и научный, но и как культурный центр, нуждался в творческом вузе как эффективном «генераторе» культуры. Немаловажным аргументом в пользу открытия института был и успешный опыт соседних областей — Свердловской и Челябинской, где уже работали Уральская консерватория (г. Свердловск) и институт культуры (г. Челябинск). Минкультуры СССР и РСФСР, создавая новый федеральный институт культуры в г. Перми, видели в нём центр подготовки высококвалифицированных кадров для отрасли культуры не только для Пермской области, но и для соседних регионов: Удмуртской АССР, Коми АССР, Кировской области. Признанием высокого профессионального мастерства педагогов и выпускников в области художественной культуры и художественного творчества стало преобразование в 1991 г. института культуры в Пермский государственный институт искусства и культуры. В условиях модернизации российского образования и интеграции в мировое образовательное пространство перед ПГИИК встала задача нахождения принципиально новых решений и механизмов, позволяющих адекватно отразить современную политику России в сфере образования. Развитие института на рубеже тысячелетий и в первое десятилетие XXI в. — это его становление в новом, по сути, инновационном качестве. Сама действительность заставила ПГИИК превратиться в творческо-гуманитарный, инновационно-ориентированный вуз не только по наличию специальностей и использованию новых технологий обучения, но и по способу деятельности в социокультурном пространстве [2].

В публикации мы возвращаемся к тому историческому периоду, а именно к середине 70-г. XX в., т. е. к 1975 г. — к истоку организации и созданию нового специализированного вуза.

Был набран штатный состав педагогов по всем открывшимся отделениям (см.: фото 1.). Кафедральная структуризация была внутри института, как в любом вузе. Так, организационно была создана хоровая кафедра со специальностью «Руководитель академического хора» в том же году что и институт. Должностные функции заведующей хоровой кафедрой выполняла Редько Тамара Петровна, приглашённая из Пермского музыкального училища.

Намного позднее, что составило ровно пять лет (т. е. в 1985 г.), на базе этой же кафедры была открыта дополнительно новая специализация «Руководитель народного хора». В начальный этап её деятельности Тамара Петровна осуществляла одновременно управление двумя этими специализациями на хоровой кафедре.

Затем ещё позднее с 1990 г. при кафедре хорового дирижирования открывается ещё одна новая специализация «Учитель музыки и пения в общеобразовательной школе».

Уместно сразу перечислим здесь и тех первых педагогов, которые начинали работать вместе с основателем, первой заведующей хоровой кафедрой Редько Тамарой Петровной, тем самым составляя первый педагогический состав этой кафедры. Это: *И.А. Земцова-Кудреватых, народная артистка СССР К.К. Кудряшова (вокал), Л.А. Петрова, Н.Е. Цыганова, В.П. Цыганов, а затем уже пришли молодые специалисты, это: Т.В. Абура-Руденко, Л.А. Кузмина, С.В. Лавров, Г.А. Широкова, концертмейстеры: И.Н. Мальцева, Н. Хлебова (см.: фото 2).*

Повседневная работа на самой кафедре. Она включала совместно с активом студенческих групп объединённые



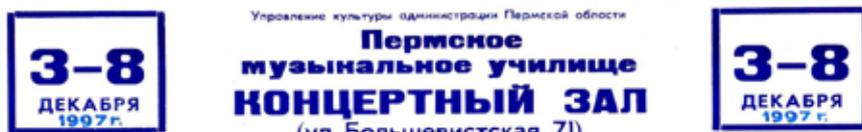
Рис. 1. Профессорско-преподавательский состав института/1975 г./[1]



Фото 2. Профессорско-преподавательский состав кафедры и первый выпуск специалистов «Руководитель академического хора» (1980 г.) (в центре сидит Т. П. Редько) [1]

заседания на кафедре хорового дирижирования по вопросам учёбы, дисциплины и быта студентов, а также проводилась работа по профориентации. Обсуждались вопросы развития, совершенствования материальной базы самой хоровой кафедры. Обсуждались также темы об итогах приёма и со стороны научно-педагогического коллектива по оказанию помощи первокурсникам в сокращении сроков адаптации студентов к вузовской жизни, анализ успеваемости студентов по специализации, решались вопросы по содержанию воспитательной работы среди студентов. Проводились на кафедре и семинары, затрагивающие социально-психологическую тематику. Со стороны заведующей оказывалась репертуарно-ме-

тодическая помощь коллективам художественной самодеятельности Пермской области, выпускникам, общеобразовательным школам, ПТУ. Очень большое внимание придавалось аттестации преподавательского состава, а именно послевузовскому образованию: аспирантура, ассистентура-стажировка, преподаватели имели научные звания. Проводились научные исследования. Так по инициативе кафедры хорового дирижирования совместно с научно-исследовательским региональным центром была проведена научно-практическая конференция «Пути совершенствования работы в самодеятельном хоровом коллективе» а также семинар — практикум для руководителей народных хоров, где она (т.е. Тамара Петровна



„ЮРЛОВСКИЕ ДНИ“

**Цикл хоровых концертов светлой памяти
АЛЕКСАНДРА АЛЕКСАНДРОВИЧА ЮРЛОВА**

- 3 декабря (среда), 18.00**
Воспоминания о совместной работе с А. Юрловым. Заслуженные работники культуры России Т. П. Редько, Н. А. Пучкова
Исполнители: мужское вокальное трио ДК ВОС;
хор преподавателей и сотрудников ПГТУ
ВЫСТУПАЮТ ХОРОВЫЕ КОЛЛЕКТИВЫ
- 4 декабря (четверг), 18.00**
Пермская хоровая капелла мальчиков и юношей
Городской хор учителей
- 5 декабря (пятница), 18.00**
Академический хор ПГИИиК
Хор III—IV курсов факультета музыки ПГПУ
Хоровые коллективы музыкально-педагогического училища им. Кабалевского
Женский хор ПМУ
Хоровая капелла ДК ВОС
- 6 декабря (суббота), 15.00**
Хоры ДМШ № 1, 4, 10
Хор детской школы искусств села Кондратово Пермского района
Детский хор ДК ВОС
Хор „Мечта“ школы № 68
Хор „Радуга“ ДДТ Свердловского района
Капелла мальчиков „ВИВАТЪ“
Хор „Глория“ КПЦ Дзержинского района
Хор „Мелодия“ городского Дома творчества юных
- 7 декабря (воскресенье), 17.00**
Концерт духовной музыки. Хор ПМУ в храме Вознесения Господня
- 8 декабря (понедельник), 17.00**
Заключительная конференция
„Пути развития хорового исполнительства в Прикамье“



КОНЦЕРТ ХОРА

Директор заслуженный работник культуры РСФСР
Т. П. РЕДЬНО

Солстка Пермского театра оперы и балета им. П. И. Чайковского,
народная артистка СССР
Н. Н. НУДРЯШОВА

Солоист Пермской филармонии
Н. А. ПРОШИН

ПРОГРАММА:
П. И. Чайковский — кантата „Москва“

Хормейстер В. Г. Мигай
Концертмейстер А. Р. Морозов

Начало в 18 часов

Вход свободный



Нафедра хорового дирижирования

КОНЦЕРТ ХОРА

(в 2-х отделениях)

Руководитель и дирижер
заслуженный работник культуры РСФСР
ТАМАРА ПЕТРОВНА РЕДЬНО

В ПРОГРАММЕ:
произведения зарубежных, русских и советских композиторов

Начало в 19 час. 30 мин.

Вход свободный

Рис. 3–5. Афиши [1]

Редько) не только выступала с теоретическими докладами¹, но и проводила мастер класс по хормейстерской работе с академическим и народным хорами. Были также проведены на хоровой кафедре «Юрловские дни», цикл хоровых концертов светлой памяти Александра Александровича Юрлова (см.: фото 3.) и научно-практическая конференция «Пути развития хорового исполнительства в Прикамье».

Подытоживая можно сказать, что в позиционировании как заведующая кафедрой по содержанию охватывала и обеспечение управления факторами, влияющими на процесс творческого роста; и стимулирование собственной активности и самостоятельности; и привлечение внимания педагогического коллектива к новациям; и организацию творческого сотрудничества начинающих педагогов с опытными; и использование всего диапазона средств, методов, каналов, способствующих творческому росту преподавателей; и формирование, развитие индивидуального стиля деятельности хорового мастера как творца.

Студенческий академический хор становился лучшим среди студенческих коллективов высших учебных заведений г. Перми, ведь яркое, интонационно чистое, ансамблевое слаженное звучание хора, профессионализм, красивое тембровое сочетание хоровых партий — всё это гармонировало в комплексе и отличало его исполнительскую манеру. Этим самым он (т.е. хоровой коллектив) покорила своих слушателей, а выступление на второй Всероссийской научно-практической конференции аспирантов и преподавателей вузов культуры и искусства проходившего на базе института зарекомендовало Заслуженного работника культуры России Тамару Петровну Редько как лучшего хормейстера не только в г. Перми, но и в Пермском крае. В рамках этого форума учёных состоялось исполнение этим хором кантаты П.И. Чайковского «Москва» (солистка: народная артистка СССР К.К. Кудряшова)/см.: фото 4./, что было отмечено участниками и гостями этого мероприятия как исполнение на профессиональном уровне.

«Я человек очень эмоциональный — говорит Тамара Петровна. — Когда я преподавала предмет «Дирижирование», то я там, если получается, царь и бог. Там всё зависело от меня. Но когда я дирижировала хоровым коллективом, он (т.е. хор) являлся для меня главным. Я старалась саккомпанировать и помочь артистам хора, но если я видела, что хор поёт не интересно, я начинала предлагать ему (т.е. коллективу) свою интерпретацию. Принимал хор такие отношения или нет, зависело во многом от индивидуальностей хористов. Я видела, что выигрываю, если целиком входила в хоровую музыку со всеми своими вокальными особенностями, тем самым убеждая хоровой коллектив своей ин-

терпретирующей трактовкой. Видимо, я настолько энергично проявлялась в вокальной музыке вместе с хористами, что на меня нельзя не обратить внимания».

В научной деятельности, доцент ПГИИК Редько Т.П. подготовила научно-методические пособия: «Вокальная работа в детском хоре»; «Вокально-хоровые распевания в академическом хоре»; «Репертуар для самодеятельного хора с методическими пояснениями»; «Программные требования по дирижированию для подготовительного отделения»; «Репертуар по дирижёрско-хоровой практике с методическими пояснениями», а статьи по вопросам развития самодеятельного/взрослого и детского/хорового искусства постоянно появлялись и в федеральных и в местных печатных СМИ. Это: «Поющие людьми счастливые...» (об Осинском народном хоре)/Газета «ЗВЕЗДА» от 31.01.1976/; «Первая программа камерного хора»/Газета «ВЕЧЕРНЯЯ ПЕРМЬ» от 21.05.1976/(см.: фото 6./; «Дебют нового коллектива»/Газета «СОВЕТСКАЯ КУЛЬТУРА» от 06.07.1976/; «Камерный хор: через полгода после дебюта»/Газета «ВЕЧЕРНЯЯ ПЕРМЬ» от 08.10.1976/; «Конкурсная программа пермяков» (о зональном фестивале народного творчества)/Газета «ВЕЧЕРНЯЯ ПЕРМЬ» от 11.12.1976/и другие публикации.

За многолетнюю, многогранную (хормейстерскую, педагогическую, научную) деятельность в области культуры и искусства Т.П. Редько была занесена на Доску Почёта г. Перми и Книгу Почёта сотрудников Пермского государственного института культуры (ПГИИК).

Основной задачей педагогического творчества Редько Т.П. являлось раскрытие и применение новых, оптимальных систем сообщения знаний, приобщения студентов к уже найденному в науке и практике подготовки специалистов, развития у них умений самостоятельно работать, постигая вершины профессионального мастерства. Вся её трудовая деятельность всегда предполагало творчество, так как оно постоянно связано с личностью студента, растущей, развивающейся, приобретающей знания, умения, убеждения, привычки. У каждого эти процессы протекали уникально, на фоне различного восприятия мира, неодинаковой степени развития мышления, способностей, природных задатков. Найти, сконструировать лучшие сочетания личностных качеств начинающих специалистов и условий его воспитания и обучения с учётом уровня развития — креативная задача Т.П. Редько. Таким образом, её творчество целесообразно определить как индивидуально своеобразную систему её практических действий по обновлению учебно-воспитательного процесса путём разработки, конструирования её новых элементов,

¹ «Состояние и пути дальнейшего развития самодеятельных народных хоровых коллективов (по материалам Пермской области)» /Областной семинар-практикум. 1982./; «Состояние и пути улучшения подготовки руководителей самодеятельных хоровых коллективов» /научно-методическая конференция преподавателей Пермского государственного института культуры. 1982./; «Становление и обобщение опыта работы хоровых коллективов, имеющих звание народный коллектив (Пермская область)» /научная конференция преподавателей Пермского государственного института культуры. 1979./; «Место хоровых коллективов в общей системе художественной самодеятельности и их роль в воспитании трудящихся (на материале Пермской области)» /научная конференция преподавателей Пермского государственного института культуры. 1980./; «Хоровая самодеятельность и её роль в воспитании трудящихся» /научная конференция преподавателей Пермского государственного института культуры. 1981./.



Рис. 6. Публикация Т. П. Редько в СМИ (Газета «ВЕЧЕРНЯЯ ПЕРМЬ» от 21.05.1976) [1]

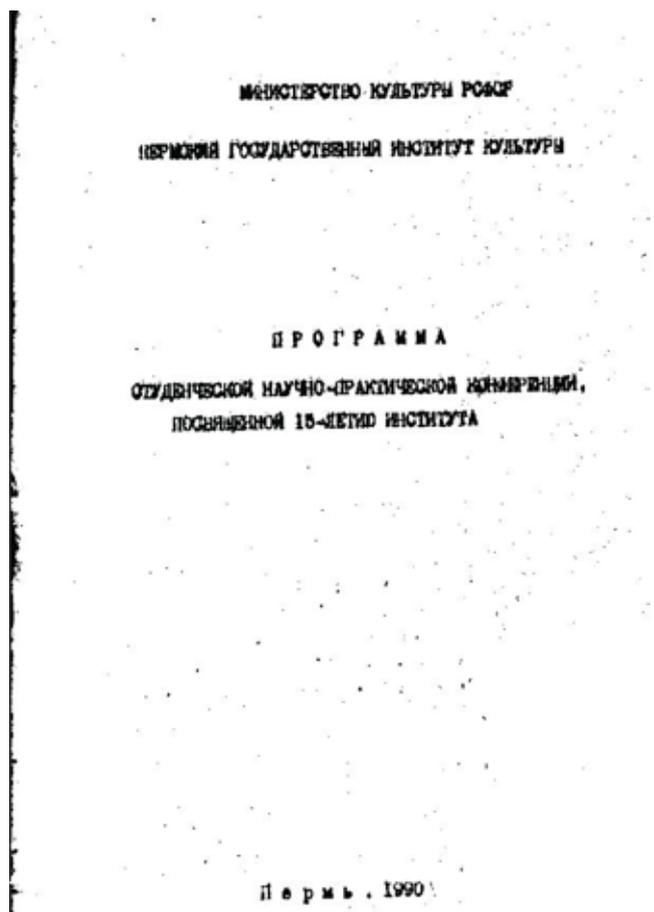


Рис. 7. Программа студенческой научно-практической конференции посвящённой 10-летию института. С докладами принимали участия студенты класса доцента ПГИИК Т. П. Редько [1]



Фото 8—9. Афиши [1]



Фото 10. Встреча выпускников (1984 г.) отделений академического хора и народного хора /в центре Т. П. Редько [1]

устранения устаревших средств, форм и методов работы, реализации принципиально новых, оригинальных, эффективных решений педагогических задач.

За 24 года (1975–1999 гг.) педагогической работы в Пермском государственном институте культуры Редько Т.П. было подготовлено свыше сотни высокопрофессиональных специалистов, успешно работающих с самостоятельными коллективами в регионе и за её пределами. Перечислим выпускников закончивших у неё в разные годы: это Кудрицкая Л.Н., Куприянова О.В., Шевченко Т.И., Морозова В.Л., Тимофеева Н.В., Сыпачева Л.А., Баташова Л.А., Пакулина В.Е., Лутошкина В.А., Силина М.Г., Редько А.М., Рябова, З., Капельникова Л., Никаноров С., Ерастова Е., Друянова М. (см.: фото 8–10.). Перечисление её учеников можно продолжить. Многие из её учеников стали заслуженными работниками культуры России.

Юбилей Редько Т.П. явился поводом и для другой акции — подготовки к изданию статей [3–6]. Эти статьи — как свидетельство жизни высокого профессионала, «кредо» которой во весь творческий её путь было спокойно и с любовью делать свое дело: исполнять, осмысливать вокально-хоровую музыку и передавать свой опыт интеллигентного общения с ней своим ученикам.

Уважаемая Тамара Петровна!

Именно сила характера, сила ума, сила женского обаяния позволяли Вам достигать максимальных высот на каждом поприще Вашего трудового служения.

Пусть Ваша сила, решительность и мудрость прирастают нашим уважением и любовью!

С ДНЁМ РОЖДЕНИЯ!

Литература:

1. Материалы (текстовый), фотографии, афиши из личного архива Т.П. Редько.
2. Пермская государственная академия искусства и культуры. История ПГАИК. Электронный режим доступа: <http://www.psiac.ru/oldsite/pgiik/history> (дата обращения: 10.05.2014).
3. Redko, A. M. All her life in art: formation of the master of choral business/Вся её жизнь в искусстве: становление мастера хорового дела [Текст]/А. М. Redko//European Applied Sciences, № 1.2014. (January) — P. 69–75.
4. Redko, A. M. All her life in art: creative beginning/Вся её жизнь в искусстве: творческое начало [Текст]/А. М. Redko//Austrian Journal of Humanities and Social Sciences, (January-February), 2014, № 1. Volume 1. — P. 224–239. Электронный режим доступа: Full instructions for manuscript preparation and submission can be found through the «East West» Association GmbH home page at: <http://www.ew-a.org>
5. Redko, A. M. All her life in art: introduction in pedagogical activity/Вся её жизнь в искусстве: введение в педагогическую деятельность [Текст]/А. М. Redko//Молодой учёный. — 2014. — № 7.
6. Redko, A. M. All her life in art: higher educational institution. Pedagogical activity/Вся её жизнь в искусстве: высшее учебное заведение. Педагогическая деятельность [Текст]/А. М. Redko//Молодой учёный. — 2014. — № 7.
7. Сайт Пермский край. Энциклопедия. Редько Тамара Петровна. Электронные ресурсы: <http://enc.permkultura.ru/showObject.do?object=1803750742&page=11>; <http://enc.permkultura.ru/showObject.do?object=1804082639&idParentObject=1803750742> (дата обращения: 10.05.2014).

Проектирование модульной структуры курса высшей математики в вузе

Романкова Алина Алексеевна, студент;

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

В настоящее время математическая подготовка является одной из ведущих линий в профессиональном образовании будущих специалистов. Современный курс математики ориентирован на достижение одновременно нескольких целей (математика для повседневной практической деятельности, математика как элемент системы знаний об окружающем мире, математика как аппарат других учебных дисциплин и так далее). На это указывает формулировка основной задачи обучения математике в программе: «обеспечить прочное и сознательное овладение учащимися системой математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности каждому члену современного общества, достаточных для изучения сложных дисциплин».

Анализ математической подготовки студентов ПГУАС показал следующие методические проблемы преподавания высшей математики в данном вузе: нарушение преемственности; отрыв от практики, не осознанность студентами роли математики в их дальнейшей деятельности; сам курс математики можно считать разрывным. Традиционное изложение вузовского курса математики носит информационный характер, шокирует студентов огромный объем новой информации, усвоение которой затрудняется также большой численностью студентов на лекциях. Модульное обучение позволяет избежать эти проблемы путем использования разнообразных форм самостоятельной работы студентов.

Перестройка процесса обучения по модульным программам позволяет:

1) интегрировать и дифференцировать содержание обучения путем группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку курса математики в полном, сокращенном и углубленном вариантах;

2) осуществлять самостоятельный выбор учащимися того или иного варианта курса математики в зависимости от уровня обученности и обеспечивать индивидуальный темп продвижения по программе;

3) использовать модули в качестве сценариев для создания педагогических программных средств;

4) акцентировать работу преподавателя на консультативно-координирующие функции управления познавательной деятельностью учащихся;

5) сократить курс обучения без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала на основе адекватного комплекса методов и форм обучения.

Основополагающим этапом проектирования технологии модульного обучения математике является разработка модулей. Проектирование модулей, нацеленных на систематизацию математических знаний, базируется на выделенных нами дидактических принципах модульного обучения:

- 1) принцип блочной структуры;
- 2) принцип интегративности;
- 3) принцип вариативности;
- 4) принцип актуализации развивающего компонента содержания;
- 5) принцип осознанной перспективы;
- 6) принцип сотрудничества;
- 7) принцип незамкнутости.

Курс высшей математики состоит из двух основных форм проведения занятий: лекции и практические занятия. Применяя технологию модульного обучения при изучении курса высшей математики, на наш взгляд, целесообразней использовать лекции проблемного характера. Цель такой лекции заключается не только в передаче информации, но и в приобщении студентов к объективным противоречиям развития научного и практического знания по математике и способам их решения. Активизируется деятельность студента. Таким образом, лекция рассматривается нами как форма совместной деятельности преподавателя и студента, объединяющих свои усилия для достижения целей общего и профессионального развития личности специалиста. Практические занятия направлены на углубленное понимание студентами математической теории, излагаемой на лекции; на формирование умений применить изученное для решения задач; обрабатывать и анализировать математические данные. Модульное обучение направлено на то, чтобы устранить у студента безразличие к процессу образования, сделать его главным действующим лицом в учебном процессе, предоставить ему широкую возможность всестороннего развития профессиональной компетентности.

Предложим следующее по семестровое разбиение на модули курса высшей математики (Таблица 1).

Важно отметить, что предлагаемое деление на модули целесообразно реализовывать на основе соответствующих модульных программах, позволяющих представить рассматриваемую структуру в динамике. В настоящее время нами производится подбор и разработка программного обеспечения модульного обучения высшей математике студентов технических специальностей вузов.

Таблица 1

Модули курса высшей математики			
Первый семестр	Второй семестр	Третий семестр	Четвертый семестр
1. Линейная алгебра 2. Аналитическая геометрия 3. Введение в математический анализ 4. Дифференциальное исчисление функции одной переменной 5. Комплексные числа	1. Функции нескольких переменных 2. Неопределенный интеграл 3. Определенный интеграл 4. Дифференциальные уравнения	1. Кратные интегралы 2. Криволинейные и поверхностные интегралы 3. Ряды	1. Теория вероятностей 2. Математическая статистика

Литература:

1. Акимова, И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» // Современные проблемы науки и образования. №5.—2013 г.
2. Ермолаева, Е. И. Систематизация математических знаний студентов строительных специальностей в процессе реализации модульного обучения [Текст]: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08/Е. И. Ермолаева — Пенза, 2008. — 170 с.
3. Ермолаева, Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования // В мире научных открытий. 2010. №4–5. с. 109–110.
4. Ермолаева, Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №7. с. 270–272.
5. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 756–757.

Критерии контроля знаний при модульном обучении

Романкова Алина Алексеевна, студент;

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

Проблема оценивания знаний студентов всегда остается актуальной и значимой. Обеспечивать комплексное решение таких педагогических задач, как обеспечение индивидуального темпа учения, учет возможностей, склонностей и потребностей студента, обучение умениям самостоятельной работы с разными источниками информации, самостоятельному освоению материала и, следовательно, приобретение качественных знаний и умений, оцениваемых справедливо и точно, возможно в рамках модульно-рейтинговой технологии обучения. Контроль по оценке математических знаний при модульном обучении целесообразно производить на основе учета рейтинговых показателей. Опора на эти показатели, во-первых, существенно объективизирует и уточняет диагностику уровня сформированности системы знаний будущих специалистов, позволяя, таким образом, преподавателю осуществить адекватную коррекцию выявленных недостатков, во-вторых — усиливает мотивационный потенциал курса за счет ясности и открытости

диагностических показателей, возможности в любой момент исправить собственные недочеты в подготовке и, наконец, в-третьих, в большей мере соответствует характеру оценки эффективности будущей профессиональной деятельности студентов, заблаговременно готовя их к поиску оптимальных форм контроля над ее реализацией.

Реализация данных преимуществ предполагает четко установленные нормы, правила контроля и условия проведения рейтинга.

Коротко коснемся реализации данной диагностики на примере первого семестра, первого курса, каждый студент в начале семестра получает рейтинговый листок, в котором дана предварительная информация о модулях семестра, и баллы, которые он потенциально может получить за каждый из них. В представленном листе выделены основные модули с указанием объема учебной нагрузки, предусмотренных программой для первого семестра. Выделены четыре основных критерия оценки: «посещаемость», «активность», «творческие работы», «кон-

трольная аттестация», по которым баллы выставляются следующим образом:

— *критерий качества «посещаемость»* оценивается в расчете того, сколько раз студент пропустил лекционное или практическое занятие этого модуля, здесь важны сведения посещаемости, заносимые в преподавательскую книжку.

— *критерий качества «активность»* — самый показательный из всех. Здесь баллы ставятся из расчета количества и качества ответов студента у доски и работы на месте, а также результатов промежуточного контроля. Так как основная работа студентов проходит на практических занятиях, то данный критерий рассматривается в основном именно относительно них. Студент на каждом занятии может получить по 0,5 балла, либо за ответ у доски, либо за работу на месте. В каждом модуле есть две промежуточных проверочных работы за первую и за вторую можно получить определенные баллы. Выполняя всю работу на 100%, студент получает в рейтинговый лист итоговые максимальные баллы, установленные для каждого модуля.

— *критерий качества «творческие работы»* может принести студенту баллы за дополнительную самостоятельную работу в виде доклада, реферата, решения задач, требующих углубленного изучения по данной теме, а также рассмотрения с привлечением математического аппарата ситуаций, имеющих место в профессиональной деятельности будущего специалиста.

— *критерий качества «контрольная аттестация»* выставляется по результатам итоговой прове-

рочной работы по модулю. Это может быть письменная контрольная работа, РГР, типовой расчет, коллоквиум и т.д.

После выставления баллов по каждому модулю семестра преподаватель рассчитывает по рейтинговому листу итоговый балл, набранный студентом за семестр. Форма такой многосторонней итоговой аттестации за тот или иной семестр может заменять экзамен следующим образом: если студент набирает от 60 до 75 баллов, то он освобождается с оценкой «удовлетворительно», если количество баллов лежит в промежутке от 76 до 90, то ставится оценка «хорошо», свыше 90 баллов — студент претендует на «отлично». Отметим, что студенты, не вполне согласные со своими предварительными отметками по рейтингу, всегда имеют возможность повысить ее на один балл, сдавая традиционный семестровый экзамен по предмету.

Наши собственные наблюдения за ходом преподавания показывают, что организованная в описываемом порядке рейтинговая диагностика системы математических знаний студентов существенно «катализирует» работу по ее формированию, за счет актуализации своевременной и адекватной обратной связи студент ↔ преподаватель, изменения познавательной позиции студента по отношению к процессу изучения той или иной дисциплины в сторону ее активизации и усиления субъективно-личностного фактора, а также за счет создания оптимальной возможности для самооценки, формирования и самокоррекции студентом собственного когнитивно-идентификационного фонда.

Литература:

1. Акимова, И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» // Современные проблемы науки и образования. №5.—2013 г.
2. Ермолаева, Е. И. Систематизация математических знаний студентов строительных специальностей в процессе реализации модульного обучения [Текст]: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08/Е. И. Ермолаева — Пенза, 2008. — 170 с.
3. Ермолаева, Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования // В мире научных открытий. 2010. №4–5. с. 109–110.
4. Ермолаева, Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №7. с. 270–272.
5. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 756–757.

Деятельностный подход в развитии навыков чтения на уроках обучения грамоте

Рулева Светлана Геннадьевна, учитель начальных классов;
Сергалиева Динара Даулетовна, учитель начальных классов
Муниципальное казенное общеобразовательное школа-интернат №2 (г. Астрахань)

Айрумян Гаянэ Сергеевна, ведущий методист, учитель начальных классов,
педагог дополнительного образования, магистрант
Астраханский государственный университет

В современной психологической науке существует ряд концепций, предлагающих своё понимание процесса усвоения общественного знания отдельным человеком и соответственно его познавательных действий. В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции освоения личностью социального опыта разработана теория формирования понятий, сущность, которой в том, что процесс обучения понимается как обобщения получаемых знаний и образование определённых понятий. Под понятием в этом случае понимается результат ассоциации по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний, которые относятся к изучаемому явлению. [3,22]

Основы деятельностной теории учения, имеющей своё начало ещё в трудах А. Дистервега, в XX веке были разработаны отечественными учёными Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериним, Д.Б. Элькониным, В.Р. Давыдовым и др. [4,21]

Как таковой деятельностный подход в методике начального обучения — это не новация, а надёжная, проверенная временем и забытая традиция. Основа начального обучения, которая была найдена нашими предшественниками, уже не раз отвечавшая на два основных и принципиальных вопроса методики: чему и как учить детей, пришедших в школу учиться. Именно их поискам, трудам современное образование обязано тем, что сейчас любому из нас, известно: пришедших в школу малышей следует приохотить к учению — к умению думать, слушать, внятно, точно и по делу говорить, читать, писать, считать, рисовать, петь, заниматься гимнастикой, трудиться для других: ухаживать за животными и растениями, копать грядки, шить, убирать помещение и т.д. То есть задать детям тип и устойчивые привычки правильной практической деятельности, в том числе и интеллектуально, чтобы сразу же, опираясь на приобретаемое умение и осваиваемые, средства обучения, ребёнок мог сам, используя чужой опыт, окружающий мир и себя самого, получать и наблюдать необходимые знания, которые затем, на следующей ступени обучения, можно будет обобщать, дополнять и дифференцировать. [2,3]

Основы деятельности — прерогатива начального образования. Именно основам деятельности, и основам наук обучать детей нелегко; но в равной мере необходимо, хотя задачи эти различны и потому должны решаться по разному. В одном случае можно, начать с формирования умений, навыков и привычек, руководствуясь принципом «делай как я», а затем, анализируя их, навлекать

заложенные в них знания по мере необходимости. Естественно. Навлекать заложенные в них знания по мере необходимости. Естественно, что при этом осмысление обучающимся деятельностной основы можно ограничить, отодвинуть или распределить во — времени, можно, наконец, им и вовсе пренебречь, оставив на интуитивном, чувственном уровне.

В другом же случае исходным звеном обучения являются знания, так сказать, теория деятельности, то есть составляющие её закономерности и понятия. Тогда и процесс обучения строится по принципу «узнай, как это делается и почему так: усвой понятия, закономерности, соотнеси их с практикой и примени — постарайся сделать, как надо. Как считает Н.Н. Светловская, чтобы сформировать у обучающихся основу типа правильной читательской деятельности, то есть умение думать над книгой до чтения, учитель может действовать двояко.

Случай традиционный: показать ученику книгу, разъяснить специфику, назначение, назвать её элементы и службы, рассказать об их значимости для читателя, об их взаимосвязи с содержанием книги, а затем помочь сделать правильные выводы и проследить, чтобы ученик действовал с книгой «как надо»: по всем правилам рассматривал её почтения выделяя и сопоставляя те элементы и службы, которые позволяет ему самонастроиться на чтение, предугадать характер (тему, жанр, эмоциональную и интеллектуальную специфику, соответствие цели чтения и т.п.).

Случай традиционный, но более научный: ничего до поры не рассказывать о книге как специальном инструменте для чтения, а просто систематически приносить разные книги и читать из них детям вслух произведения различных жанров, стилей, эмоционально — интеллектуальной насыщенности и т.д., но всякий раз после чтения и проверки уровня восприятия детьми прослушанного текста вместе с ними по всем правилам рассматривать прочитанную книгу, попутно последовательно демонстрируя и называя при сопоставлении только те её службы и элементы, которые в данном конкретном случае помогают предугадать наличие в книге нужно содержания, и тут же позволить детям испробовать себя в умении находить в новых книгах сначала знакомое, а затем любое нужное содержание, действуя так же, не расшифровывая словесно — как. [2,2]

Интерес представляет то, что запланированный результат достигается правильно организованной деятель-

ностью, измеряется качеством деятельности, что в свою очередь определяется качеством деятельности, что в свою очередь определяется профессионализмом учителя, то есть способностью преодолевать противостоящие и использовать способствующие обучению возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Различаются же эти подходы тем, как учитель задаёт ученикам о действиях и операциях, входящих в структуру обрабатываемой учебной деятельности и определяющих её качество, кто может выступать в роли учителя в каждом из этих двух случаев. Какой из этих подходов и почему является при обучении детей 6–9 лет первичным, а какой вторичным и как они могут при этом сочетаться. Постараемся последовательно ответить на вопросы.

При собственно деятельностном подходе средством, организующим учебную деятельность учащихся и задающим им знаниям, являются непосредственные действия учителя с учебным материалом. Слово учителя при этом, конечно, звучит, но играет дополнительную роль: оно в виде слов — названий и чётких вопросов лишь сопровождает действия учителя с учебным материалом. А при другом, так сказать, теоретико-деятельностном подходе, ведущую роль, напротив, играет слово учителя, так как именно оно содержит и раскрывает учащимся знания, составляющие основу осваиваемой деятельности.

При собственно деятельностном подходе в обучении в роли учителя может выступать, по крайней мере для ребёнка, только человек, сам владеющий деятельностью, которой он обучает ученика. При теоретико-деятельностном же подходе роль учителя, естественно, может выполнять книга или другие средства, которыми ребёнок уже владеет.

В последнее время собственно деятельностный подход, которым изначально славилась русская начальная школа, оказалась незаслуженно забытым. Объясняется это рядом причин, важнейшие из которых, во-первых, резкая смена в современном обществе целей обучения, а во — вторых, происшедшая в последнее десятилетие научная революция. Дело в том, что русская начальная школа готовила в основном хороших исполнителей. Сейчас же способность членов общества к творчеству во всех обла-

стях человеческой деятельности — обязательное условие процветание самого общества. Значительную часть содержания начального обучения составляет обучение учащихся применению приобретённых исполнительских умений и вытекающих из них знаний в неординарных условиях, чтобы за годы начального обучения накопить прочную базу для самообразования, прежде всего в области пробуждающих индивидуальных предпочтений. И в этом случае без теоретико-деятельностного подхода не обойтись. [2,5]

Кроме того, чтобы использовать для обучения младших школьников собственно деятельностный подход даже в необходимых случаях, учителю надо пооперационно владеть техникой исполнения тех видов учебной деятельности, которой он учит детей и понимать, где этот подход применим. Другими словами, учитель должен быть в состоянии разложить любую деятельность на составляющие её действия и операции, знать и осознавать все трудности, которые непременно придётся преодолевать разным детям, овладевая той или иной деятельностью в целом и каждый её компонент в отдельности.

Важное место в жизни каждого культурного человека занимает чтение. Чтение по словам многих выдающихся отечественных учёных, педагогов, психологов, играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека.

Вопрос, как научить детей читать быстро, рационально, эффективно и сознательно интересует каждого учителя, ведь именно в процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих показателей зависит умственная работоспособность, возможность длительное время сохранять информацию и продуктивно её использовать.

Умственное развитие как и усвоение знаний, навыков, умений, происходит путём поэтапного перехода деятельности во внутренний умственный план. В результате такого перехода внешние действия с внешними предметами преобразуются в умственные. Последовательность обучения на основе деятельностного подхода складывается из отдельных этапов. Предлагаем эти этапы в следующем порядке: [1,14]

Этапы теории формирования умственных действий	Этапы развития навыков чтения
Предварительно знакомство с действием	Развитие речевого аппарата
Создание ориентировочной основы действий	Развитие внимания к зрительному образу
Материальное действие	Расширение оперативного поля чтения
Этап внешней речи	Развитие смысловой догадки (антиципации)
Этап внутренней речи	Овладение пониманием значения слов
Этап автоматизированного действия	Развитие гибкости и скорости чтения вслух

Определив данную последовательность в развитии навыков чтения при использовании деятельностного подхода, необходимо только «составляющие» действий каждого этапа и предусмотреть трудности, которые придётся преодолеть детям, овладевая навыками той или иной деятельности при обучении чтению.

В начальной школе формирование навыка чтения не заканчивается. Оно проходит длительное и многоплановое развитие: вначале ребёнок овладевает знаковой системой языка, затем учится читаться с ориентировкой на гласный, далее осваивает чтение синтагмами. Трудности обучения синтетическому чтению заключается в том, что слияние

техники и понимания смысла текста — длительный процесс. Учащиеся начальных классов осваивают изучающее чтение, а систематическое использование упражнений в поэтапности их выполнения, приближает детей к тому,

что восприятие и понимание изучаемого текста сольются в единый процесс развития навыков чтения в рамках деятельности подхода.

Литература:

1. Оморокова, М. И. Преодоление трудностей. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 2000, с. 14
2. Светловская, Н. Н. О деятельностном подходе в обучении или о том чему и как учить младших школьников// Начальная школа, 1990, №9, с. 2–6
3. Селевко, Г. К. Педагогические технологии. — М.: Педагогика, 1998, с. 22
4. Совершенствование обучение младших школьников/под. ред. Пышкало А. М. — М.: Педагогика, 1994, с. 21

К вопросу о модульном обучении иностранному языку в вузе

Суворова Алёна Викторовна, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

Современные условия быстро меняющегося общества предъявляют всё возрастающие требования к качеству подготовки выпускника вуза. Одним из таких требований становится свободное владение иностранным языком на уровне делового общения в различных ситуациях, связанных с его профессиональной сферой деятельности. При этом огромная ответственность ложится на плечи преподавателя, который призван найти в данных условиях эффективные пути улучшения программы обучения, а вместе с этим выделить инновационные методы и приёмы обучения [7, с. 467]. Успех в решении обозначенной выше задачи во многом зависит от инновационных способов организации обучения студентов иностранному языку, одним из которых является модульное обучение.

Под модульным обучением понимают педагогическую технологию, при которой учащиеся работают с учебной программой, составленной из модулей.

Сущность модульного обучения заключается в том, что каждый обучающийся может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции преподавателя могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей [8].

Отличительной характеристикой модульного обучения является и то, что оно успешно комбинируется с традиционной системой обучения, при этом гуманизируя педагогический процесс в целом, т. е. коренным образом поднимая преподавателя и студента на качественно новый уровень взаимоотношений [4].

Для того чтобы составить полное представление о модульном обучении иностранному языку необходимо определить, что понимается под модулем.

Обобщая различные точки зрения, можно рассматривать обучающий (или учебный) модуль как логически завершённую, автономную единицу содержания учебной дисциплины, включающую в себя информационный и деятельностный аспекты, усвоение которых должно завершаться соответствующей формой контроля знаний, умений, навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем [3].

Обучающий модуль состоит из следующих компонентов:

- 1) название модуля;
- 2) интегрирующая дидактическая цель;
- 3) целевой план действий учащихся;
- 4) банк информации (собственно учебный материал в виде обучающей программы);
- 5) методическое руководство по достижению целей (как ≤);
- 6) практические занятия по формированию необходимых умений;
- 7) выходной контроль (контрольная работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном модуле).

Модульное обучение предполагает жёсткое структурирование учебной информации, содержание обучения и организацию работы обучающихся с полными, логически завершёнными учебными блоками. В модуле чётко определены цели, задачи и уровни изучения темы, названы умения и навыки. В нём всё заранее запрограммировано: не только последовательность изучения учебного материала, но и уровень его усвоения. Система контроля и оценки учебных достижений — рейтинговая; накопление рейтинга происходит в процессе текущего, промежуточного и заключительного контроля.

Для построения модуля можно руководствоваться некоторыми критериями:

1. Используя модули, можно успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, интегрировать учебное содержание, формируя его в логике содержания ведущего учебного предмета.

2. Другой критерий связан с необходимостью осуществлять дифференциацию учебного содержания. Нижним пределом будет уровень обязательной подготовки. Верхнего предела может и не быть, все зависит от интересов учащихся.

3. Важным критерием построения модуля является структурирование деятельности ученика в логике этапов усвоения знаний: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация.

4. В модуле должна быть возможность для повторения основного содержания. Эта возможность реализуется через учебный элемент «Резюме» [3, с. 50].

Ю.В. Рындина отмечает, что применительно к содержанию модуля необходима «проблемная подача материала, показ особенностей нравов, обычаев и культуры людей в нашей стране и в стране изучаемого языка в сопоставлении. Одним из важных моментов является то, что акцент делается не на сообщение готовых знаний, а на побуждение студентов к размышлению, к самостоятельному поиску информации, к самостоятельным выводам и сообщениям, а также «перенос на себя», то есть апелляция к жизненному и речевому опыту студентов. Большое значение может сыграть и правильный подбор текстов для внеаудиторного чтения с учётом интересов, способностей и уровня подготовки студентов» [6, с. 611].

Воспитание студента-исследователя — это процесс, который открывает широкое пространство для развития творческой личности, способной вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести за них ответственность. Знания и умения добываются только в поиске, в ходе самостоятельных исследований. Модульное обучение характеризуется творческим усвоением знаний и умений, стимулирует речемыслительную деятельность студентов. Учебное исследование позволяет студенту обучаться в зоне его ближайшего развития. Опора при таком обучении делается на мыслительные процессы, которые уже развиты, а активизируются те, которые находятся в процессе созревания [1]. Таким образом, применение модульного обучения на занятиях иностранного языка позволяет сформировать устойчивую внутреннюю мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Проводить занятия по модульной технологии, а главное — готовить их, непросто. Требуется большая подготовительная работа.

Во-первых, необходимо тщательно проработать учебный материал всей темы и каждого занятия в отдельности; выделить главные, основополагающие идеи и сформулировать для учащихся интегрирующую цель, где указывается, что к концу занятия ученик должен изучить, знать, уметь, понять, определить и т. д.

Во-вторых, нужно определить содержание, объём и последовательность учебных элементов, указав время, отводимое на каждый из них, и вид работы студентов.

В-третьих, подобрать дополнительный материал, соответствующие наглядные пособия, ТСО, проблемные задания, тесты, диктанты и т. п. Затем разработать методические указания для студентов. Написание таких методичек уходит немало времени. Но правильно составленные единой формы, они могут быть использованы несколько раз [5].

Необходимо отметить, что модульное обучение иностранному языку обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным подходом к обучению иностранному языку в вузе, а именно:

— почти все студенты работают самостоятельно (некоторые — с определенной «порцией» помощи преподавателя), достигают конкретной цели учебно-познавательной деятельности — закрепляют знания по определенной теме;

— работая максимум времени самостоятельно, студенты учатся самоорганизации, самоконтролю и самооценке, это дает им возможность осознать себя в деятельности, самим определить уровень освоения знаний, увидеть пробелы в своих знаниях и умениях и исправить эти пробелы;

— использование учебных элементов модулей дает возможность развитию таких качеств личности студентов, как самостоятельность и коллективизм;

— во время выполнения модуля студенты обычно не отвлекаются на посторонние дела [1].

Обучение иностранному языку по модульной технологии позволяет комплексно решать такие актуальные педагогические задачи, как обеспечение индивидуального темпа учения, учет возможностей, склонностей и потребностей студента, обучение умениям самостоятельной работы с разными источниками информации, самостоятельному освоению материала и, следовательно, приобретение качественных знаний и умений [2].

Модульное обучение имеет также ряд проблем. Одну из главных проблем представляет неготовность студентов учиться самостоятельно, ведь модульное обучение требует проявлять самостоятельность, свободу выбора и ответственность на всех этапах учебного процесса. Регулярный контроль положительно влияет на результат обучения, но сложность при этом представляет разработка жестких критериев оценивания данных результатов [3, с. 51].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что модульное обучение — это не просто педагогическая технология, применяемая при обучении иностранному языку в вузе, а необходимое условие овладения иноязычной компетенцией посредством создания благоприятных условий для развития студентов как культурно-языковых личностей, владеющих коммуникативно-культурными умениями при решении коммуникативных задач.

Литература:

1. Блудова, В. П. Модульное обучение иностранному языку: основные принципы и преимущества [Электронный ресурс] // Педсовет. — Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/44-1-0-3661>.
2. Буркина, В. А. О некоторых приоритетах модульного обучения в вузе [Текст] // В. А. Буркина, Е. И. Титова // Молодой ученый. — 2014. — № 4. — с. 925–927.
3. Какурина, О. А. О модульной технологии обучения иностранным языкам // Труды Псковского политехнического института. Естественные и математические науки. — 2007. — № 11.1. — с. 48–52.
4. Ковалёва, Ю. Ю. Модульное обучение иностранному языку студентов технического вуза // Вестник Томского государственного Университета. — 2011. — № 352. — с. 180–182.
5. Мамирова, Н. Т. Применение блочно-модульной технология в развитии профессиональной деятельности студентов колледжа [Текст] // Молодой ученый. — 2013. — № 9. — с. 385–387.
6. Рындина, Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — № 10 (57). — с. 610–612.
7. Рындина, Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) [Текст] // Молодой учёный. — 2013. — № 9 (56). — с. 467–469.
8. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. — Каунас: Швиеса, 1989. — 227 с.

Структура модуля, его основные блоки

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Мартынова Анастасия Дмитриевна, студент
 Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Модульное обучение уже занимает особую нишу в сфере высшего образования. Проведение занятий, составление блоков каждого модуля и представление дисциплины по модулям представляет интерес и имеет множество интерпретаций. В данной статье мы хотели бы показать наше представление структуры модуля через следующие блоки.

Блок входного контроля (БвхК): содержит небольшую проверочную работу на выявление остаточных знаний необходимых в изучении новой темы.

Теоретический блок кратко изложения (ТБкр): состоит из опорных таблиц, составленных преподавателем по каждому разделу изучаемой темы.

Теоретический блок работы с учебными элементами (ТБ): содержит более подробное рассмотрение каждого раздела изучаемой темы с доказательствами и примерами. Идет совместная работа преподавателя со студентами.

Блок применения (БП): Решение практических задач по изучаемым темам.

Блок углубления (БУ): Решение профессионально-прикладных задач и задач более сложного характера.

Блок контроля (БК): защита студентами изученной темы в виде решения аналогичных задач из блока применения, самостоятельной работы или устного опроса.

Блок стыковки (БС): рассмотрение наиболее типичных ошибок по теме и их ликвидация.

Блок выходного контроля (БВК): содержит РГР, ТР, контрольную работу или коллоквиум по изученной теме.

Приведем описание блоков модуля «ИНТЕГРАЛЫ»
 БвхК: содержит математический диктант на знание таблицы производных.

ТБкр: Содержит таблицы, следующего содержания.

ТБ: Подробное изучение каждой выданной таблицы, вывод формул, рассмотрение основных определений. Дополнение таблиц, полученной информацией.

БП: Решение примеров на интегрирование в следующей последовательности: непосредственное интегрирование, метод замены переменной, интегрирование по частям, интегрирование рациональные функций, интегрирование тригонометрических и иррациональных функций; вычисление определенного интеграла всеми изученными способами; несобственные интегралы; приложение интегрального исчисления: вычисление площадей, длин дуг, объемов.

БУ: Решаем прикладные задачи в строительстве: задачи на исследование деформации строительных сооружений и колебательных процессов, задачи, в которых рассматривается скорость протекания процессов и другие, связанные с конкретной специальностью обучающегося.

БК: Целесообразно составить три контрольные работы: 1) на основные простые методы интегрирования; 2) на интегрирование рациональных, тригонометрических и иррациональных функций; 3) на определенный интеграл и приложения. По мере изучения студенты решают свои варианты и отчитываются перед преподавателем.

Таблица 1

Неопределенный интеграл		
Понятие первообразной	Свойства неопределенного интеграла	Таблица простейших интегралов

Таблица 2

Методы интегрирования			
Интегрирование заменой переменной	Интегрирование рациональных дробей	Интегрирование иррациональных функций	Интегрирование тригонометрических функций
Интегрирование по частям			

Таблица 3

Определенный интеграл	Несобственные интегралы 1 рода	Несобственные интегралы 2 рода

Таблица 4

Приложение определенного интеграла		
Вычисление площадей плоских фигур	Вычисление длины дуги кривой	Вычисление объемов тел

БВК: Содержит РГР, в которую включено 10 заданий на каждый вид интегрирования.

Данное представление модуля не фиксировано и может

быть изменено каждым преподавателем на его усмотрение. Предложенное составление является своего рода рекомендацией.

Литература:

1. Акимова, И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» // Современные проблемы науки и образования. №5. – 2013 г.
2. Ермолаева, Е. И. Систематизация математических знаний студентов строительных специальностей в процессе реализации модульного обучения [Текст]: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08/Е. И. Ермолаева — Пенза, 2008. — 170 с.
3. Ермолаева, Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования // В мире научных открытий. 2010. №4–5. с. 109–110.
4. Ермолаева, Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №7. с. 270–272.
5. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения // Молодой учёный. 2014. №2 (61). с. 756–757.
6. Крымская, Ю. А., Титова Е. И., Ячинова С. Н. Профессиональная подготовка строителей через решение математических задач // Современные проблемы науки и образования, №2, 2014.

Обогащение словарного запаса младших школьников

Толстова Вера Григорьевна, учитель начальных классов
МБОУ «Икрянинская СОШ» (Астраханская обл.)

Развитие речи — актуальная задача обучения в начальной школе. Речь выполняет функции общения, эмоционального самовыражения человека и воздействия на других людей. Речь — это способ познания действительности. От того, как ребёнок овладел связной речью, зависит качество его обучения, знания, умения и навыки по всем предметам, а не только по русскому языку и литературе. Развитая речь помогает детям лучше выразить свои чувства, мысли. Бедный словарный запас не даёт детям полноценно общаться и со взрослыми и с детьми.

Психолог Н.И. Жинский писал: «Речь-это канал развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания».

Следовательно, речевое развитие способствует развитию мышления. К сожалению, между детским садом и школой до сих пор нет настоящей преемственности. Дети, поступающие в школу, плохо владеют речью, у них не развиты мыслительные операции. Их почему-то учат читать, а не рассказывать, объяснять, запоминать, воспроизводить. В первом классе на детей накладывается двойная нагрузка.

При поступлении в первый класс ребёнок подвергается сильному эмоциональному стрессу. Даже хорошо развитый малыш испытывает определённые трудности в новой для него школьной жизни. Многие дети теряют аппетит, испытывают бессонницу, а других, наоборот, всё время тянет в сон. Как же тяжело ребёнку, у которого плохо развита речь! Его трудно понять и детям, и взрослым. Учитель должен приложить максимум усилий для того, чтобы успокоить ребёнка, расположить его к себе и помочь ему овладеть правильной, грамотной речью.

Часто такие дети направляются для обучения в коррекционный класс 7 вида.

У некоторых учащихся, которые приходят в первый класс, обычно недостаточно развита связная речь, очень бедный словарный запас, не развито логическое мышление, слабая память. Чтобы научить детей правильно, точно, красиво выражать свои мысли в устной и письменной речи, необходимо систематически вести работу по обогащению словарного запаса. Словарная работа ведётся на протяжении всех четырёх лет начальной школы: во время обучения грамоте, работы над словом, над словосочетанием, предложением, текстом. Прежде всего надо выяснить объём словарного запаса детей; какие слова и выражения им непонятны или вовсе неизвестны. Ставя перед собой задачу помочь детям овладеть правильной связной речью, учитель должен анализировать каждый рассказ, стихотворение: содержательна ли речь, богат ли и разнообразен выбор слов и других средств языка.

Важнейшие требования, предъявляемые к речевым упражнениям:

- систематичность,
- последовательность
- перспективность,
- элементы новизны,
- разнообразие видов,
- доступность.

Чтобы новое слово вошло в словарь ребёнка необходимо, чтобы знакомство с лексическим значением слова происходило на основе операций анализа, синтеза, обобщения.

Чтобы детям было интересно, и лучше запомнились малознакомые слова и выражения, я в каждый урок включаю одну из рубрик «Фонематическая зарядка», «В гостях у слова», «На крыльях народных выражений». Работа строится на использовании стихов, загадок, пословиц и поговорок, фразеологических выражений.

Каждый урок развития речи начинается с фонематической зарядки. Она нужна для развития слуха и произношения учащихся. Например, для закрепления произношения звука «р» можно провести упражнение «Дятел», когда кончик языка стучит изнутри в корни верхних зубов, а ребёнок произносит д-д-д-д. Затем: остановите лошадку: тп-р-р-р! Следующее задание: заведите трактор: тр-р-р-р!

Следующим этапом урока будет «В гостях у слова»

Вот как дети работают со словом «астра».

1. Беседа с учащимися:

— Какие цветы вы знаете?

— Показываю астру и спрашиваю название этого цветка.

— На что похожа астра (дети говорят на шарик, на тарелочку, на заколку для волос).

— А похожа ли астра на звезду?

2. Сообщение учителя:

Астра в переводе с греческого языка «астер» означает «звезда». Как вы думаете, почему?

Какого цвета астры вы видели?

3. Послушайте стихотворение Вс. Рождественского.

Астра.

Осень над парком тенистым... Ложится

Золото клёнов на воды пруда.

Кружатся листья...Умолкнули птицы..

В похолодевшее небо глядится

Астра, лучистая астра-звезда.

Астру с прямыми её лепестками

С древних времён называли звездой.

Так бы её вы назвали бы сами.

В ней лепестки разбежались лучами
От сердцевины сосем золотой.

— Как автор показывает нам, что астра похожа на звезду?

4. Затем дети под руководством учителя составляют предложения об астре.

Очень обогащает словарный запас учащихся работа над загадками, в которых есть описание предметов, сравнения, используются синонимы и антонимы, олицетворение, метафора.

Сам алый, сахарный,
Кафтан зелёный,
Бархатный.

Дети отгадывают, что это арбуз и доказывают, почему так думают.

Естественно, что обогащать речь детей помогает чтение сказок, рассказов, стихов.

Вот четверостишие из стихотворения Сергея Есенина:

Задремали звёзды золотые,
Задрожало зеркало затона,
Брежит свет на заводи речные
И туманит сетку небосклона.

Какую работу по обогащению словаря можно провести по этим строчкам! В них есть слова, значения которых детям неизвестны: затон, заводи, брежит.

Здесь есть и олицетворение, и метафора. Учитель должен помочь детям понять чувства поэта, выразить своё отношение к картинам природы, созданным Есениным.

И такую работу нужно проводить по каждому произведению.

Необходимо, чтобы дети могли пользоваться и синонимами, и антонимами. И эта работа тоже должна быть систематической. Синонимы и антонимы употребляются не только на уроках русского языка и литературы, но и на уроках по другим предметам.

А какой простор для развития речи и мышления даёт работа над фразеологизмами!

Например, **бить баклуши**.

1. Послушайте стихотворение, которое я сочинила сама и догадайтесь, что означает выражение **бить баклуши**.

Если целый день бродить,
Время праздно проводить,
Не работать, не читать,
На диване лишь лежать,
Скажет про ого народ:
— Целый день баклуши бьёт!

2. Почему про персонажа стихотворения говорят, что он бьёт баклуши? (Потому что, он ничего не делает)

— Значит, что такое **бить баклуши? (бездельничать)**.

3. Выражение бить баклуши первоначально означало раскалывать разбивать чурбан на баклуши (чурки для изготовления деревянных ложек), то есть выполнять простую несложную работу.

4. Далее учащиеся рассказывают о том, как они сами иногда бьют баклуши.

На любом уроке можно подобрать игры, направленные на обогащение и активизацию словарного запаса детей. Некоторые игры я придумывала сама, другие взяла из специальной литературы. Например, В. Волина «Учимся играя».

1. «Что я возьму с собой».

Учитель предлагает детям назвать предметы, которые они возьмут с собой, если куда-то. Варианты: в поход, на рыбалку, в гости, в школу и т.д.

Например, на рыбалку я с собой возьму удочку, банку с червями, ведро, сачок, ножик, палатку, стульчик, плед и другое.

2. «Профессии».

Трактор водит ... (тракторист).

Электричку ... (машинист).

Стены выкрасил ... (маляр).

Доску выстругал.. (столяр).

В доме свет провёл... (монтёр).

В шахте трудится ... (шахтёр).

В жаркой кузнице.. (кузнец).

Кто всё знает ... (молодец).

3. «Слова».

		с	т
		с	т
		с	т
		с	т

Заполнить квадрат.

1. Средство переправы через реку. (мост)

2. Твёрдая корка на снегу. (наст)

3. Пункт, который охраняет часовой. (пост).

4. Высота человека (рост).

4. «Найди лишнее в каждом столбике»

— Лимон скворец город

— апельсин бабочка деревня

— капуста аист улица

— яблоко голубь село

5. «Наоборот».

Подобрать к данным словам антонимы.

Грязный — ... грубый — ... искусственный — ...

Трусливый — ... замкнутый — ... слабый — ...

«Буквы разбежались».

6. Собрать слова из данных букв.

К, Л, О, О, Е, С — колесо.

А, Л, С, К, С — класс.

К, И, Г, А, Н — книга.

Р, О, К, У — урок.

7. Слова.
Составьте новые слова, добавив к каждому слову одну букву.

ЛЕЩ — КЛЕЩ.
УТКА — ШУТКА.
Пол — полк.

8. Зашифрованные слова.
Составить новое слово из последних слогов данных слов.
Колесо
Весло
Суховей (соловей.)

9. Сквозная буква.
— — ж —
— — ж —
— — ж —
— — ж — (лужа ножи лыжи чижи)

10. Превращение слов — волшебная палочка.
Замените одну букву в словах.

Литература:

1. В. Волина. Учимся играя. Москва. Новая школа. 1994. 448 с.
2. Л. Тихомирова. Упражнения на каждый день. Ярославль. Академия развития. 1998. 208 с.
3. Т. А. Ладыженская. Речь. Речь. Речь. Москва. Просвещение. 1983.

Палка-галка-балка, печка-речка-сечка, тень-пень-день-лень, кот-кол-тол-тон-дон-дол-дал.

11. Анаграмма.
Из данных слов путём перестановки букв составить новые слова.
Угар-рагу. Удар-руда. ушат-туша. улан-луна.

Такие упражнения не только обогащают словарь, но и способствуют употреблению новых слов в повседневной речи, развитию мышления.

Каждый учитель, опираясь на собственный опыт может придумать множество игр и упражнений на обогащения словарного запаса учащихся. И, конечно, должен использовать в своей работе методические накопления других педагогов.

Важно не упустить в своей работе понимание того, то слова существуют не сами по себе, а в словосочетаниях, в предложениях, в текстах. Поэтому одновременно с работой над словарём ведётся работа над составлением словосочетаний и предложений с новым словом.

Принципы космической педагогики К. Н. Вентцеля

Шарошкина Татьяна Анатольевна, аспирант

Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченко (Украина)

В статье анализируется педагогическая деятельность К.Н. Вентцеля с позиции принципов космического подхода к воспитанию ребенка.

Автором сделан акцент на тот факт, что в основе космической педагогики обоснованные идеи космического воспитания К.Н. Вентцеля, что человек — не только часть семьи, народа, класса, человечества, но и часть целого, которое мы называем Космосом или Вселенной.

Ключевые слова: свободное воспитание, творческая личность, свободная личность, теория космического воспитания, антропокосмизм.

Стремительные изменения в обществе, обусловленные «информационным взрывом», привели к кардинальным преобразованиям «пространство жизни», в котором формируется современный человек. Кризис, проявившийся во всех областях жизнедеятельности людей, поставил перед человеком огромное число проблем, вызывающих «интеллектуальное, духовное, эмоциональное, физическое напряжение» (Д.И. Фельдштейн). В этих условиях необходимо учитывать не только изменения, которые произошли в экономической, социальной, культурной сферах современного общества, но и изменения в самом человеке, его жизненных ритмах, отношении

к окружающему Миру. Стержневой выступает проблема определения места человека в Мире, его позиции в системе социальных связей, понимания того, «ради чего и как использует человек врожденное и приобретенное им» [8, с. 9].

К основным задачам глобального образования как нового направления в мировой образовательной политике XXI века следует отнести: формирование понимания Мира на основе холистических и гуманистических взглядов; воспитание Человека, ответственного за все формы жизни на Земле и в Космосе, способного сочетать свободу выбора с личной ответственностью за принятые

решения, общечеловеческие интересы с национальными, безопасность в мире с толерантностью, дружбой народов и др. [7, с. 255].

Идеи современного глобального образования предвосхитил основоположник космической педагогики К.Н. Вентцель в работах «Педагог будущего», «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», «Религия Творческой Жизни», «О проблеме космического воспитания», «Заметки о космическом воспитании», «Лучи света на пути творчества», «Философия творческой воли» и др., написанных им в начале XX века.

В 20 – 30 – е гг. в работах «О проблеме космического воспитания», «Заметки о космическом воспитании», «Философия творческой воли», «Лучи света на пути творчества» и др. К.Н. Вентцель развивал идеи космической педагогики, имеющей в своей философской основе идеи русского космизма и ставшей логическим продолжением его теории свободного воспитания. [6, с. 14].

Первый шаг к разработке идей космической педагогики К.Н. Вентцель сделал в труде «Религия Творческой Жизни», где он развивал идеи Культа Единой Целостной Вселенной с происходящей в ней творческой эволюции Жизни, Культа Единого Творческого Человечества К.Н. Вентцель утверждал, что в Культе творческой личности божественную роль будет иметь Культ Ребенка, потому что Ребенок является тем, через что жизнь человечества постоянно сохраняет характер свежести и молодости. В Культе Ребенка К.Н. Вентцель выделил ту субстанцию, которая не дает человечеству стариться, придает его существованию характер длящейся и никогда не кончающейся весны. Вместе с тем, мыслитель постоянно подчеркивал, что эти формы Культа не будут иметь ничего общего с культурами старых религий, они будут служить только самым чистым, естественным и свободным состояниям «любви и благоговения, которые вызывают у нас Вселенная и Ребенок – как нежный маленький росток той личности, из которой должна вырасти Творческая Личность при заботливом уходе и надлежащем воспитании». Тем не менее, К.Н. Вентцель утверждал, что «... еще не скоро придет время, когда будет провозглашен и твердо установлен Культ Ребенка», который будет «коренным образом отличаться от всех каких бы то ни было форм культа...», так как Культ Ребенка – «великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни, свободно обновляющейся и принимающей все высшие и высшие формы...» [1, с. 33].

Спустя много лет, уже в 40–е гг. XX века, К.Н. Вентцель еще раз утвердился в правильности поднятия и обсуждения данного вопроса: «Проблема космического воспитания стучится в двери,... откроем двери настежь и займемся ею вплотную,... сам исторический ход вещей ставит ее перед народами земного шара. Последняя мировая война до осязательности ясно обнаружила крах современной культуры, ее узость и ограниченность, отсутствие в ней полета и широких горизонтов. Только космическая культура человечества может вывести его

из того тупика, в который оно зашло». По мнению педагога, надо строить новую культуру на космическом базисе, только она приведет к исчезновению всех тех отрицательных явлений, которые были порождены прошлым. [2, с. 95].

В области творческого самовоспитания, по мнению педагога – философа, возникают следующие задачи: в индивидуальном отношении – стать свободной творческой личностью, в социальном – «слиться в одно гармоническое целое с обществом, частью которого он является, содействуя в наибольшем возможном размере преобразованию его в свободное творческое общество», и в космическом – «наиболее полного и совершенного участия в поднятии Космоса на более высокие ступени его развития». Вот проблемы, которые обозначил в данной работе К.Н. Вентцель. По его убеждению, мы должны попытаться разрешить их, если действительно «стремимся дело воспитания и самовоспитания поднять на возможно большую высоту, чем оно до сих пор стояло» [2, с. 95].

По мнению К.Н. Вентцеля, идея Природы и идея Космоса состоят в тесном родстве, «Космос – та же Природа, только взятая во всей ее целостности». Вентцель добавляет к этому, что надо не только идею Космоса развивать, но и чувство Космоса, волю к слиянию с ним в одно целое. Мыслитель был уверен, что пребывание среди природы содействует не только развитию чувства Природы, но и чувства Космоса, поэтому «большую роль играет более частое пребывание среди природы и путешествие преимущественно пешком или в лодке». Другим фактором, содействующим развитию чувства и идеи Природы, Космоса, по мнению К.Н. Вентцеля, является поэзия. Затем в его списке идут занятия естественными науками и «тем в большей степени, чем более они имеют экспериментальный характер, то есть покоятся на непосредственном наблюдении и экспериментировании». Среди наблюдений природы особенно большое значение имеет наблюдение за движением звезд, Солнца, Луны. «Естествознание дает богатый материал для развития в ребенке идеи Космоса и идеи Эволюции», – утверждал педагог. Изучение астрономии выдвигается им на первый план. «Надо будет подробно остановиться на том, что дает современная астрономия для идеи Космоса», – отметил он в своем дневнике и начал новую подборку материала по данной проблеме [3, с. 99].

К.Н. Вентцеля состоит в том, что он первым в педагогике наметил этапы становления сознания ребенка, позволяющие пройти путь от «смутного понимания своего единства с Миром к интеллектуальному осознанию единства и взаимозависимости всего, что существует во Вселенной», к признанию этого единства «фундаментом, на котором будет строиться работа как в области познания, так и в сфере нравственной деятельности человека». Главным итогом такой педагогики, по мнению Константина Николаевича, должно стать развитие космического сознания и чувства, элементом космического сознания яв-

ляется сознание человечества «как одного развивающегося целого» [4, с. 49].

Для К.Н. Вентцеля каждый человек — свободная творческая личность, ареной творчества для которого является он сам, человечество и Космос. Каждый, по его мнению, может и должен, используя все силы, которыми он располагает, содействовать тому, чтобы стать более совершенной личностью, а значит «содействовать в тех или других пределах, чтобы человечество и Космос стали более совершенными». Наше «Я» обладает сознанием, которое может стать свободным и творческим, — уверен мыслитель, — и «получить свое выражение в свободном и творческом мышлении, в свободной творческой любви и в свободной, творческой, волевой деятельности». Результатом деятельности свободного творческого сознания, по Вентцелю, являются истина, добро и красота. Важнейшая задача воспитателя — осознать и принять самому, а также помочь осознать воспитанникам вышечисленные идеи [5, с. 20].

К.Н. Вентцель был уверен в том, что человек, обладающий космическим сознанием, «необходимо будет нравственным»: «Невозможно совершить злое, порочное, преступное тому, кто слился всецело и безраздельно с Космосом, кто преодолел свою отдельность и обособленность, кто не противопоставляет больше себя Космосу, человечеству и составляющим его людям, а рассматривает себя как составляющее с ними одно целое.

В контексте рассматриваемой проблемы космического воспитания К.Н. Вентцелем в 1937 г. была закончена рукопись «Лучи света на пути творчества», в которой написаны правила для тех (и в первую очередь для молодежи), кто желает «освобождения от цепей невидимого рабства» и «жаждет сделать свободным и творческим свое сознание». В этой работе мыслитель пишет о том, что при помощи творческой работы над собой личность достигает преобразования живущей в ней «воли к власти» в «волю освобождения», что власть над другими должна смениться властью над самим собой.

Педагогика К.Н. Вентцеля построена на принципах антропокосмизма, гармонии, культуру — сообразности, свободы и ненасилия. Принцип антропокосмизма характеризуется следующими признаками: взаимосвязь человека и Космоса; космическое происхождение человека; человек является частью Космоса и развивается по его законам. Принцип гармонии понимается ученым как установление равновесия между человеком, человечеством, природой и Космосом. Принцип культу — росообразности основан на принятии человеком себя как активного участника и преобразователя Космоса, творца новых форм космической культуры. Принцип свободы заключается в том, что воспитатель и воспитанники равны и свободны в возможности познания закономерностей развития не только самих себя, своей общественной группы и всего человечества, но и природы, Космоса. Сущностной характеристикой принципа ненасилия является

то, что процесс свободного творческого взаимодействия воспитателя и воспитанников по достижении космического сознания не приемлет принуждения, но опирается на побуждающие, поисковые приемы организации деятельности («метод освобождения творческих сил в ребенке», сократический, проблемный метод и др.), на совместные усилия всех участников процесса космического воспитания.

Космическая педагогика К.Н. Вентцеля выступает как сложное социо — культурное и личностное явление, развитие идей которого определилось как объективными, так и субъективными факторами. Логика развития идей и понятий (от теории свободного воспитания к космической педагогике) зависела от развития философских идей, которые выражали его взгляды на Человека и Жизнь, нравственность и творчество.

Исходя из органического единства человека, человечества, природы и Космоса, ученый утверждал веру в достоинство человеческой личности, призывал каждого к активному принятию себя как творца Космоса, способного преобразовать мировую реальность к добру и красоте путем неустанной творческой работы над собой.

Идеи космической педагогики, разработанные К.Н. Вентцелем, ставят его в один ряд с представителями русского космизма. Об этом свидетельствует содержательное сходство ряда положений его педагогики с идеями Н.Ф. Федорова, В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского и другими философами — космистами [6, с. 19]. Но более целостно идея космического воспитания получила развитие в наследии русского педагога К.Н. Вентцеля. Он органически и последовательно соединил идею воспитания свободной творческой личности с идеей космического воспитания, тем самым заложил основы космической педагогики. Этот идеал он пронес до конца своей долгой и трудной жизни, постоянно возвращаясь к нему в своем творчестве [6, с. 16].

Говоря о воспитании свободной творческой личности как гражданина Космоса, Вентцель огромное значение уделял нравственному воспитанию ребенка. При этом он последовательно проводил мысль о том, что сущность нравственного воспитания должна состоять не в привитии подрастающему поколению неких этических идеалов, выработанных вне его, а в создании условий для накопления личного, положительного опыта, для самостоятельного формирования нравственных максим и императивов, которые должны «произрастать изнутри» каждого ребенка [9, с. 245].

К.Н. Вентцель был убежден в том, что поскольку человек представляет собой часть Космоса, постольку совершенно правомерным является вопрос о воспитании человека в качестве члена Космоса, как гражданина Вселенной. По мнению мыслителя, новую культуру нужно строить на космическом базисе, так как человечество — космопланетарное явление, и оно должно осознавать себя в масштабах Космоса.

Таким образом, в процессе изучения педагогического наследия К.Н. Вентцеля установлено, что первый шаг к разработке космической педагогики был сделан ученым в труде «Религия Творческой Жизни» (1923), где педагог не только ставил задачу воспитать человека, способного усовершенствовать общество на принципах добра и справедливости, но и рассматривал его как неотъемлемую часть всеобщего, целостного Космоса, исходя из органического единства человека, человечества, природы и Вселенной. Дальнейшей его работой явились статьи «О проблеме космического воспитания» (1923), «Заметки о космическом воспитании» (1925), рукопись «Лучи света на пути творчества» (1937), труд «Философия творческой воли» (1937) и др., в которых: впервые была провозглашена идея космического воспитания, показана ее важность и значимость, как для отдельного человека, так и для всего общества; отражены основные идеи философии русского космизма в педагогическом аспекте; сформулированы цель и задачи космической педа-

гогики. Обоснованность идеи космического воспитания К.Н. Вентцель объяснял тем, что человек — не только часть семьи, народа, класса, человечества, но и часть целого, которое мы называем Космосом или Вселенной. Человек рассматривал К.Н. Вентцель как свободная личность, «ареной творчества» для которого является он сам, человечество и Космос. Космос, по мнению мыслителя, — это «известное упорядоченное единство», «целостное единство вселенской жизни». Исходя из этого, им формулировалась цель космического воспитания — развитие космического сознания, основанного на чувстве единения и общности человека с человечеством, природой, Космосом. Основные задачи: развитие космического самосознания, т.е. осознание самого себя как нераздельной части Космоса; развитие космического чувства и интуиции. Педагогический процесс виделся К.Н. Вентцель в свободном творческом взаимодействии воспитателя и воспитанника целью становления космического сознания и развития космического чувства.

Литература:

1. Архив, фонд 23, оп. 1, д. (ед. хр.) 42, с. 10, 33, 145–147.
2. Архив, фонд 23, оп. 1, д. (ед. хр.) 30, с. 90–95.
3. Архив, фонд 23, оп. 1, д. (ед. хр.) 46, с. 1–12.
4. Архив, фонд 23, оп. 1, д. (ед. хр.) 27, с. 1, 49–57.
5. Архив, фонд 23, оп. 1, д. (ед. хр.) 16, с. 15–20, 25, 26, 99.
6. Корнетов, Г. Б. Космическая педагогика Константина Вентцеля / Г. Б., М. В. Богуславский // Свободное воспитание: пед. альманах. — 1993. — Вып. 2. — с. 14–19.
7. Ситаров, В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. — М.: Академия, 2000. — 212 с.
8. Фельдштейн, Д. И. Актуальные направления психолого—педагогических исследований / Д. И. Фельдштейн // Диссертационные исследования в системе психологических знаний / Высш. аттестац. ком. М—ва образования РФ. — М., 2002 — с. 8–15.
9. Юдина, Н. П. Развитие гуманитарной демократической традиции в отечественной педагогике к. XIX—н. XX вв.: дис. докт. пед. наук / Н. П. Юдина. — Челябинск, 2002. — 340 с.

Урок как основная форма организации обучения в современной школе

Шегаева Анна Витальевна, учитель первой квалификационной категории
ГБОУ СОШ №604 (г. Москва)

Автор статьи предпринимает попытку, ориентируясь на современные изменяющиеся жизненные ориентиры, рассмотреть структуру сегодняшнего урока, определить его классификацию, а также роль учителя в реализации образовательного этапа.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, урок, дидактика, обучение, образование, классификация уроков.

The author attempts, focusing on the changing modern life guidance, consider the structure of today's lesson, determine its classification as well as the teacher's role in the implementation of the educational stage.

Keywords: Secondary school lesson, didactics, training, education, classification lessons.

Урок как целостная система

Многие отечественные педагоги и учёные объяснили понятие урок с разных позиций. Рассмотрим некоторые из них. М.Н. Скаткин в своём труде «Дидактика средней школы» даёт следующее определение: урок — это педагогическое произведение, и поэтому он должен отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развёртывания деятельности учителя и учащихся.

Согласно концепции М.И. Махмутова: урок — это динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия учителя и учащихся, включающая содержание, формы, методы, средства обучения и систематически применяемая для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения [2].

Обобщая выше приведенные определения, можно сделать вывод о том, что урок — это организованная система, обусловленная общей целью. Цель — предполагаемый, заранее планируемый результат (уровень обученности, развитости и воспитанности учащегося) деятельности участников образовательного процесса. Составление урока начинается с определения его единой цели, которая подразделяется на задачи, выступающие в форме средств, направленных на достижение результата. В развивающем обучении постановка задач осуществляется учащимися, самостоятельное определение средств на пути к цели способствует осознанному восприятию материала урока, а также структуры занятия.

Какова же структура урока? Над этим вопросом работали многие отечественные ученые: Зотов Ю.Б., Кириллова Г.Д., М.Н. Снаткин и другие. Единой и постоянной схемы структуры урока педагогами и учёными не определено. Но все исследователи схожи в том, что структура урока должна отражать: закономерности: процесса обучения, усвоения, самостоятельной мыслительной деятельности, взаимодействия педагога и учеников. Э т а - пами урока, которые при своем взаимодействии отражают эти закономерности, являются актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение изученного с позиции проблемного подхода.

Классификация уроков

Типологии уроков посвящено много научных работ. Тем не менее, эта проблема остаётся спорной в современной педагогике. Рассмотрим несколько подходов к классификации уроков:

- 1) по дидактической цели;
- 2) цели организации и проведения занятий, содержания и способов проведения уроков;
- 3) по основным этапам учебного процесса.

Наиболее обобщенной и используемой является классификация, разработанная М.И. Махмутовым. Учёный предложил классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. В соответствии с этим подходом выделяются следующие типы уроков: уроки изучения нового материала; уроки совершенствования знаний, умений, навыков; уроки обобщения и систематизации; уроки контроля и коррекции знаний, умений, навыков. Однако в современных условиях образования данная классификация, по мнению автора, не эффективна: согласно Федеральному Государственному стандарту второго поколения новые знания учащиеся должны получать ежедневно на каждом занятии, применение операций анализа и обобщения изученного материала с учётом полученных новых сведений — обязательное условие для урока, операции самоконтроля и коррекции — необходимая составляющая целостности современного учебно-воспитательного процесса.

Роль учителя в реализации современного урока

Особую роль в создании, реализации и ценности урока несомненно играет педагог. Однако его позиция с течением времени заметно изменилась. Если раньше традиционно учитель и его действия были безоговорочным образцом для подражания на уроке, а способ мышления — примером в решении поставленных задач, то сейчас ситуация изменилась. Учащимся предлагается самим обо-

значить способы решения проблемы занятия, затем сравнить с предложениями учителя и доказать правоту одной из сторон. Стоит также особо отметить, что учитель оценивает доводы и мнения учащихся не только с точки зрения науки, но и с позиции толерантного отношения. Преподаватель на уроке приобретает роль ведущего, направляющего партнёра. Сформулируем задачи, которые необходимо решить педагогу при планировании современного урока:

1. сформулировать проблему или наводящие на неё сведения;
2. продумать методы работы учащихся с учебным материалом;
3. подобрать подходящую к характеру занятия форму проведения (дискуссия, групповое исследование и т. п.);
4. учесть «риски» урока;

Литература:

1. Капустин, Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы. — М.: ACADEMIA, 2001. — 215 с.
2. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975. — 368 с.
3. Пидкасистый, П. И. Педагогика. — М.: Высшее образование в России, 2004. — 608 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 416 с.
5. Скаткин, М. Н. Совершенствование процесса обучения. — М.: Педагогика, 1971. — 206 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт (портал) [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 15.05.2014 г.)
7. Филиппов, В. М. Модернизация российского образования. — М.: Просвещение, 2003. — 375 с.

Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения детей 6-го года жизни

Шинкарева Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Иркутский государственный университет

Григорьева Оксана Александровна, воспитатель
МДОУ №16 «Аленушка» (п. Кропоткин, Иркутская область)

Развитие творческого воображения детей является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка, его поведения в целом. На значение воображения и фантазии в жизни ребенка дошкольного возраста обращали внимание практически все психологи, изучавшие онтогенез психического развития, в их числе — В. Штерн, Д. Дьюи, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн. Многие педагоги современности — Т. Н. Доронина, Д. И. Воробьева, А. В. Шестакова, Л. В. Костина, З. И. Теплова — стремятся создать новые технологии, позволяющие более эффективно развивать творчество детей через продуктивную деятельность.

Творческое воображение является предпосылкой эффективности усвоения новых знаний, условием творческого преобразования окружающей действительности, способствует саморазвитию личности.

5. определить вид рефлексии (публичная, индивидуальная и т. д.).

Одним из главных условий при планировании каждого урока является учёт индивидуальных и возрастных особенностей учащихся.

Таким образом, современный урок — это системное сотрудничество педагога и учащихся при котором последние в ситуации проблемы решают учебные задачи, находят пути применения решений этих задач, выделяют новые способы работы в процессе учебной деятельности. Классификация уроков подлежит, по мнению автора, существенному переосмыслению в силу современных реформ системы образования, а роль учителя (также претерпевшая существенные изменения) не должна сводиться исключительно к определению направления, руководствоваться следует обозначенными выше задачами.

Воображение — это процесс порождения образов в отсутствие реальной стимуляции органов чувств со стороны объективно существующих явлений и предметов. Воображение находится в тесной связи со всеми познавательными процессами (восприятием, памятью, мышлением) и речью. Деятельность творческого воображения опосредована потребностями практической преобразующей деятельности человека. Все образы воображения основываются на представлениях и впечатлениях, полученных в реальной жизни.

Воображение, как и другие познавательные процессы, нуждается в развитии. Оно возникает и развивается в процессе основных видов деятельности — игры, труда, учения, общения, в том числе через использование нетрадиционных техник рисования на занятиях по изобразительному искусству.

Нетрадиционные техники — это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Термин «нетрадиционный» подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными, широко известными.

Нами был разработан проект, цель которого — создать педагогические условия для развития творческого воображения старших дошкольников через использование нетрадиционных техник и приемов рисования. Система включает 8 занятий по рисованию: сформулированы их цели, подобраны необходимые средства обучения, перечислено оборудование, раскрыты основные моменты реализации нетрадиционных техник рисования на занятиях со старшими дошкольниками. Каждое из занятий имеет тему: игрушки, природа, времена года, праздники, игры. Это способствует приданию личностного смысла художественному творчеству детей.

Нетрадиционные техники рисования, отобранные нами для занятий с детьми 6 лет, способствующие развитию их творческого воображения следующие: оттиск пенопластом, предметная и пейзажная монотипия, рисование по мокрой бумаге, набрызг, рисование по сжатой бумаге, кляксография с трубочкой, обрывание бумаги, рисование нитками. Используя перечисленные техники рисования, дети быстро осваивают новые навыки, они сразу готовы к созданию своих художественных произведений по образцу. Интерес детей к самой технике способствует появлению и развитию интереса к предмету, к совместной творческой деятельности.

Для исследования особенностей творческого воображения нами подобраны следующие диагностики: «Дорисовывание» и «Завершение рассказа» (автор — Д. Б. Эльконин), тест Е. Торренса «Неполные фигуры», модифицированный тест Г. Роршаха. В процессе анализа научной литературы по проблеме были выделены основные компоненты, критерии и показатели развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

В процессе работы нами сформулирован ряд рекомендаций по использованию нетрадиционных техник рисования на занятиях с детьми 6-летнего возраста.

Литература:

1. Ануфриева, Г., Вдовкина С., Огороднова О. Воображение и творчество // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 12. — 120 с.
2. Алябьева, Е. А. Развитие воображения и речи детей 4–7 лет: Игровые технологии. — М.: ТЦ Сфера. — 2005. — 128 с.
3. Беркимблит, М. Б., Петровский А. В. Фантазия и реальность. — М.: Политиздат. — 1968. — 368 с.
4. Брушлинский, А. В. Воображение и творчество. // Научное творчество. — М.: Институт практической психологии. — 1969. — 356 с.
5. Введение в психологию. /Под общей ред. проф. В. В. Петровского. — М.: Изд. центр «Академия». — 1997. — 496 с.
6. Выготский, Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте: Хрестоматия по психологии. — М.: Просвещение. — 1987. — 325 с.

Для занятий воспитателю нужно готовить красивые и разнообразные материалы, чтобы предоставлять детям возможность выбора средств изображения. Необычное начало работы, применение игровых приемов способствуют созданию и поддержанию интереса детей к нетрадиционному рисованию. На таких занятиях обязательно использование комплексов пальчиковых гимнастик и массажей, непосредственно с теми нетрадиционными материалами, при помощи которых рисуют дети. С целью развития творческого воображения и фантазии старших дошкольников воспитатель может показать детям специальные упражнения.

Изобразительная деятельность с применением нетрадиционных материалов и техник способствует развитию у ребенка мелкой моторики рук и тактильного восприятия, пространственной ориентировки на листе бумаги, глазомера и зрительного восприятия; внимания и усидчивости; изобразительных навыков и умений, наблюдательности, эстетического восприятия, эмоциональной отзывчивости. Кроме того, в процессе этой деятельности у дошкольника формируются навыки контроля и самоконтроля.

Многие виды нетрадиционного рисования способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации (например, рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге и т. д.). Координации мелкой моторики пальцев рук, способствует, например, такая нетрадиционная техника изображения, как рисование по клейстеру руками. Эта и другие техники требуют точности быстроты движений, терпения, усидчивости, развивается творчество, мышление, воображение, память. Работа с нетрадиционными техниками изображения стимулирует положительную мотивацию, вызывает радостное настроение, снимает страх перед процессом рисования, является важнейшим средством эстетического воспитания.

После проведения исследования мы пришли к следующему выводу: чтобы повысить результативность работы с детьми старшего дошкольного возраста по изобразительному искусству, воспитателю необходимо использовать в своей работе различные нетрадиционные техники рисования.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (66) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

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

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
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: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

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