

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



20
2014
Часть VI

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 20 (79) / 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*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

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 Дмитрий Борисович Кабалевский (1904—1987) — советский композитор, дирижёр и пианист, педагог.

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 издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

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)

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

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

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

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: Максим Голубцов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Агибалова Н. И., Данилова М. В.

Особенности компьютерной игровой зависимости среди подростков..... 547

Ахраменко Е. В.

Проблема сохранения здоровья учителя 549

Баскакова А. В., Данилова М. В.

Характеристика основных причин совершения правонарушений несовершеннолетними 551

Батракова Н. А.

Здоровьесберегающая среда как условие формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в системе развивающего обучения 554

Бессонова С. И.

Роль лингвистических курсов в формировании общекультурной компетенции и духовно-нравственном воспитании студентов-нефилологов 555

Бирецкая Л. С.

Формирование англоязычной лексической компетентности средствами изобразительной наглядности для семантизации терминологических медицинских лексических единиц 557

Волкова Е. В.

Правовое образование в школе: личность и профессиональная компетентность учителя правоведа 561

Гаджиев Э. Э.

Активные методы обучения как средство формирования общекультурных компетенций у студентов 563

Григорьева О. А.

Особенности развития творческого воображения старших дошкольников 568

Грицаенко Е. В.

Перспективы использования зарубежных моделей практической подготовки бакалавров социальной работы 569

Гуськова Е. А.

Проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи школьного возраста..... 572

Давыдова Н. Д.

Совершенствование систем дистанционного обучения на основе применения методики оценки информационных характеристик обучающегося 574

Дьячкова Т. В.

Образовательная организация дополнительного образования детей: педагогика событийности.... 579

Еник О. А., Илларионова Е. Н.

Современный подход к вопросу о формировании естественнонаучных знаний у дошкольников при изучении неживой природы 581

Зельман Л. Н.

Социально-экономические и общественно-политические условия развития профессионально-технического образования на Украине конца XX — начала XXI века 583

Корнева Т. А., Фомина Т. А.

Индивидуально-дифференцированная направленность на двигательную активность..... 588

Красильникова С. Ю.

Работа с одаренными детьми в начальной школе 589

Куртукова О. В., Овчинников М. В. Из опыта организации сотрудничества в проектной деятельности (на примере учебного проекта «Я — за мир! А ты?»).....	592	Соколенко Т. В. Ознакомление детей дошкольного возраста с окружающим миром через опытно-экспериментальную деятельность	624
Лобанова Н. Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей.....	595	Сорокина И. Р. Особенности формирования здорового образа жизни у дошкольников в условиях детского дома.....	626
Ломакина Г. Р., Лаер А. А. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы.....	597	Сорокина Т. В. Игровые технологии как средство обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи	629
Мальгин В. Е., Митина М. Е. Неформальное образование детей и взрослых как новая сфера деятельности современной спортивной школы	599	Сотникова О. И. Сетевое взаимодействие детского сада и школы по социальной адаптации дошкольников к обучению в школе	631
Мальгин В. Е., Трофимова О. В., Щергунова Н. В. Разработка модели среды неформального образования детей и взрослых с использованием ресурсов и возможностей детско-юношеской спортивной школы	602	Сучкова М. А., Данилова М. В. Основные направления социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков (анализ отечественной научной литературы)	632
Овчинникова К. А., Данилова М. В. К вопросу об актуальности коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей	604	Титова Е. И., Мартынова А. Д. Переопределенные задачи в школьном курсе математики	635
Ожгибесова Е. И. Совершенствование речевых и слуховых навыков на подгрупповых занятиях в школах I, II вида	607	Толстова Е. А., Муравьёва С. П., Рыбин А. М. Некоторые основы эстетического воспитания школьников.....	637
Омарова С. К., Кабдрахманова А. И. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей	610	Черемных С. В. Воспитание патриотических чувств в дошкольном возрасте	639
Панфилова О. И. Становление и развитие профессиональной компетентности учителя начальных классов	615	Ческидова А. В. Особенности организации текущего контроля в разноуровневой группе	641
Романкова А. А., Титова Е. И. О правильности постановки математических задач.....	617	Чигирева Е. В. Использование метода наглядного моделирования в речевом развитии детей младшего дошкольного возраста (4–5 лет)	643
Семенова А. А., Муратова М. А. Оценка эффективности лабораторных и практических методов обучения для формирования навыков безопасного поведения при химических авариях у учащихся общеобразовательной школы	619	Шайхутдинова А. М. Интегрированная информационно-коммуникационная образовательная предметная среда детского сада	646
Ситовская Л. В. Некоторые аспекты подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины	621	Шелестова Е. С. Формирование профессиональной мотивации к проектной самореализации студентов-дизайнеров	648
		Юй Чуньбо, Фэн Додо Исследование прагматической модели МКК в обучении иностранному языку	651

ПЕДАГОГИКА

Особенности компьютерной игровой зависимости среди подростков

Агибалова Наталья Ивановна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

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

Исследование проблем компьютерной зависимости подростков в России приобретает особую значимость в связи с широким развитием компьютерных технологий. Мощный поток новой информации, распространение компьютерных игр оказывает большое влияние на социальное пространство подростков. Существенно изменяется и структура досуга, т. к. компьютер сочетает в себе возможности телевизора, DVD приставки, музыкального центра, книги [1, с.36]. Компьютеризация всех сфер общественной жизни человека — одно из самых впечатляющих событий последней четверти XX века. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием современных детей и подростков [4, с. 22]. Вместе с несомненным положительным значением компьютеризации следует отметить негативное последствие данного процесса, влияющего на социально-психологическое здоровье молодого поколения, — компьютерная зависимость.

По данным нашего исследования, проведенного в 2014 г. среди подростков в возрасте 13–14 лет, было выявлено, что более 50 % осознают актуальность проблемы игровой зависимости в нашем обществе, 28 % не видят в компьютерной игромании проблемы, 16 % не дали определенный ответ на этот вопрос.

Изучение социальных проблем и причин распространения игровой компьютерной зависимости, сущности и особенностей данного отклонения отражены в исследованиях различных авторов. Среди зарубежных исследователей необходимо отметить Кимберли Янг, которая разработала методику обследования данной категории, пути реабилитации людей, страдающих этим видом социальной патологии. Позже Айвен Голдберг выделил основные симптомы игровой компьютерной зависимости, доктор М. Озарк разделил их на психические и физические.

Среди отечественных исследователей следует обозначить работы А. Л. Венгер, Ю. Д. Бабаева, К. Янга, Н. И. Алтухова, К. Ю. Галкина, которые изучали игровую компьютерную зависимость подростков [2, с. 124].

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 г. Специалисты относят подобный вид зависимости к специфической эмоциональной «наркомании», вызванной техническими средствами. Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддиктивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционально психического настроения. В этот момент человеком не только отбрасываются насущные заботы на задний план, но и затормаживается работа его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие [1, с. 33].

Приведем классификацию игровой зависимости:

1. **Гэмблинг, или лудомания** — это страсть к азартным играм, постоянная вовлеченность и желание вернуться к игровому процессу.

2. **Игромания** — вид зависимости, более характерный для подростков, что связано с восприятием виртуальности более реальной, чем настоящей жизни [5, с. 41].

Среди видов интернет-зависимости отмечаются следующие:

1. Патологическая идентификация — это попытка достигнуть идеального «Я» в создаваемом образе. Наиболее распространено представление себя противоположным полом.

2. Хакерство — это создание системы защиты информации, осуществление работы с программным обеспечением, распространение программных продуктов в сети, которые пользователи могут безвозмездно копировать и использовать. В подростковой среде хакерство практически не распространено, так как требует высокого профессионализма в сфере программирования. Несмотря на это, многих подростков привлекает такой вид деятельности, что приводит к интернет-зависимости. Но стоит отметить характерную для подростков практику, где необязательна серьезная подготовка программиста — создание вирусов.

3. Геймерство — самая распространенная форма интернет-зависимости. Интернет богат изобилием разнообразных компьютерных игр в свободном для пользователя

доступе. Преобладание игромании связано с увлекательностью игр, их динамичностью, отсутствием необходимости особых навыков в работе на персональном компьютере [5, с. 43].

Интернет-зависимость проходит несколько стадий:

1. Стадия легкой увлеченности. После нескольких раз игры подростку начинает нравиться компьютерная графика, звук, имитация реальной жизни или каких-то фантастических сюжетов. Подросток получает удовольствие, играя в компьютерную игру или проводя время в интернете, это доставляет ему положительные эмоции. Постепенно подросток начинает играть уже целенаправленно. Однако на этой стадии игра в компьютерные игры носит ситуационный, а не систематический характер. Устойчивая потребность в игре еще не сформирована, игра не является значимой ценностью.

2. Стадия увлеченности. Свидетельством того, что подросток перешел на вторую стадию служит возникновение потребности в игре или нахождении в интернете. Это потребность формируется, как желание уйти от реальности. Игра или общение в интернете приобретают систематический характер. Если по каким-то причинам подросток не может удовлетворить свою потребность в игре, он стремится предпринять достаточно активные действия для получения желаемого.

3. Стадия зависимости. На этой стадии происходят серьезные изменения в сфере личности, самооценки и самосознания. Эта стадия имеет две формы проявления: социализированную и индивидуализированную.

При социализированной форме игровой зависимости, подросток поддерживает социальные контакты, предпочитая общаться с такими же игровыми фанатами.

Индивидуализированная форма зависимости — это крайняя форма зависимости. При ней нарушаются нормальные человеческие особенности мировоззрения, разрушается взаимодействие подростка с окружающим миром. Психика начинает отражать не воздействие объективного мира, а виртуальную реальность. В данной ситуации подростки часто и долго играют в одиночку. Потребность в игре находится у них на одном уровне с базовыми физиологическими потребностями.

4. Стадия привязанности. На этой стадии происходит угасание игровой активности, отмечается сдвиг психологического содержания личности в целом в сторону нормы. Подросток «держит дистанцию» с компьютером, но полностью отказаться от психологической привязанности к компьютерным играм или интернету не может. Стадия привязанности может длиться всю жизнь, в зависимости от скорости угасания привязанности.

Если формирование компьютерной зависимости останется на первой или второй стадии, то тяга к игре пройдет быстрее и легче. Но если подросток прошел все три стадии, то преодолеть зависимость становится на много тяжелее [2, с. 132].

Подростки в отличие от детей дошкольного и младшего школьного возраста сильнее поддаются зависимости, так

как они обладают большей возможностью самостоятельного распределения своего времени, планирования досуга и общения, менее нуждаются в опеке со стороны родителей. С другой стороны, подростковый возраст сопряжен с большей требовательностью со стороны взрослых к деятельности подростков, к их личностным проявлениям и поведению. В межличностном общении подростки реализуют не только групповые интересы, но и пытаются самоутвердиться. В этом возрастном периоде они получают не одни только «радости» взросления, но и множество неудач, неуспехов, разочарований, огорчений. Реальная жизнь для многих детей подросткового возраста становится чередой достаточно сложных испытаний, выход из которых они могут попытаться найти, окунувшись в мир зависимости, в частности, в виртуальный мир компьютерных игр [3, с. 135].

Для выявления компьютерной зависимости среди подростков в МБОУ «СОШ» №2 г. Судогды было проведено исследование среди учащихся 7 «А» класса в количестве 25 человек. Тестирование обнаружило, что 52 % опрошенных много времени посвящают компьютеру, а у 16 % тестируемых ярко выражены симптомы компьютерной зависимости (рис.1).

Подростки стремятся максимально использовать возможности компьютерной техники, так как их склонность к разнообразию контактов и расширению информационного пространства соответствует особенностям возраста. В результате продолжительного пребывания за компьютером в ущерб общению с близкими, сверстниками деформируется психика подростка, ухудшается его физическое состояние.

Наиболее выражено негативное влияние игровой компьютерной зависимости на социальные качества подростка: дружелюбие, открытость, желание общения, чувство сострадания. При выраженной игровой компьютерной зависимости наблюдается сильнейшая деградация социальных связей личности и, так называемая, социальная дезадаптация. Наиболее часто социальная дезадаптация развивается у подростков, проводящих много времени за компьютерными играми и в сети Интернет. Деградация социальных связей в этом случае развивается из-за вытеснения объективной реальности виртуальной, созданной при помощи компьютера. На фоне социальной дезадаптации и углубления в мир виртуальной реальности могут появиться избыточная агрессивность и различные виды асоциального поведения.

Подросток, страдающий игровой компьютерной зависимостью, как правило, уделяет меньше внимания учебе и исполнению различных социальных функций. Неприятный вид и очевидная отчужденность «компьютерщиков» делает их непривлекательными для общества, что в свою очередь усугубляет конфликт между обществом и человеком, страдающим игровой компьютерной зависимостью [3, с. 140].

В результате продолжительного пребывания за компьютером в ущерб общению с близкими, сверстниками

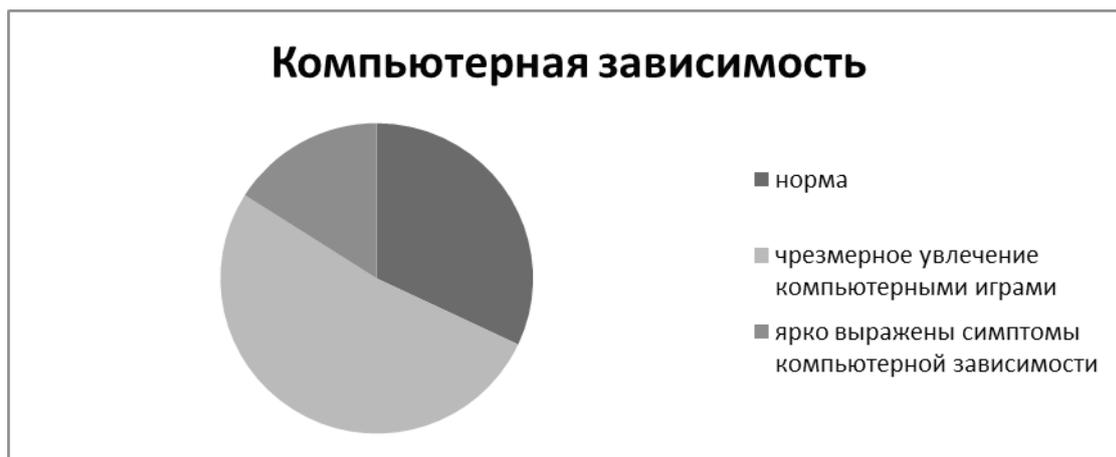


Рис. 1. Результаты выявления компьютерной зависимости по методике «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот)

деформируется психика ребенка, ухудшается его физическое состояние.

Таким образом, отличительной особенностью игровой компьютерной зависимости является «уход» подростка в виртуальную реальность. Среди последствий такого поведения необходимо отметить следующее: деградация социальных связей личности, чрезмерная агрессивность, асоциальное поведение, невозможность самовыражения, проблемы в семье и школе.

В этой связи необходимо регулировать время нахождения ребенка перед монитором, при этом родителям следует контролировать содержание его досуга в интернете. Большое влияние имеет личный пример взрослых. Следует грамотно планировать свободное время семьи: больше проводить времени вместе на природе, организовать просоциальный досуг подростка (занятия в кружках, с репетиторами), уделять больше времени учебе.

Литература:

1. Ахрямкина, Т. А. Зависимое поведение: теория и практика. — Самара: СФ МГПУ, 2008. — 96 с.
2. Иванов, М. С. Психология зависимости: хрестоматия / сост. к.В. Сельченко. — Минск: Харвест, 2004. — 345 с.
3. Снежневская, Р. Д. Мир подростка. — М.: Педагогика, 1989. — 345 с.
4. Трафимчик, Ж. И. Игровая компьютерная зависимость: особенности влияния на личность // Психология. — 2009. — №4. — С.36–40.
5. Юрьева, Л. Н., Ботьбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. — Днепрпетровск: Пороги, 2006. — 196 с.

Проблема сохранения здоровья учителя

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель
Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматриваются причины стресса в профессии учителя. Педагог должен уметь регулировать свое психическое состояние. Предлагаются техники релаксации для снятия напряжения учителя.

Ключевые слова: здоровье, стресс, техника, релаксация, психическое состояние, эмоции.

Последнее время большое внимание уделяется вопросу сохранения психологического здоровья учащихся, однако не менее важен вопрос о сохранении здоровья учителя. Только здоровый учитель может воспитать здоровых учеников. Профессиональное здоровье учителя — это не только физическое здоровье. Понятие

«здоровье» включает ряд составляющих благополучной личности: физическую, психическую, нравственную, профессиональную. У учителя должна быть стойкая мотивация на совершенствование индивидуального здоровья, как условие эффективной самореализации в педагогической деятельности. Только «работающий над собой» учи-

тель сможет формировать у учащихся здоровьесориентированное поведение.

Педагогическая профессия — профессия очень сложная, т. к. сочетает в себе и творческую, и организаторскую, и исследовательскую деятельность. Физические и нервные перегрузки — один из значительных источников стресса.

Причины стресса могут быть следующими:

- отсутствие стабильного режима труда и отдыха;
- большая учебная нагрузка;
- использование авторитарного стиля руководства;
- большое количество стрессовых ситуаций;
- обилие коммуникативных перегрузок.

К основным профессиональным заболеваниям педагогов относятся:

- миопия;
- сердечно-сосудистые заболевания;
- желудочно-кишечные заболевания;
- нарушения опорно-двигательного аппарата;
- синдром хронической усталости.

Длительная включенность педагога в ситуации, предполагающие высокое эмоциональное требование, может привести к состоянию физического, эмоционального и психического истощения. Данное состояние называют *синдромом психического (эмоционального) выгорания*. Профессиональное выгорание проявляется в постепенном развитии негативных установок в отношении себя, работы, людей, с которыми приходится работать.

Приведем некоторые рекомендации, как избежать встречи с синдромом профессионального выгорания.

1. Будьте внимательны к себе: это поможет вам своевременно заметить первые симптомы усталости.
2. Любите себя или по крайней мере старайтесь себе нравиться.
3. Подбирайте дело по себе: сообразно своим склонностям и возможностям. Это позволит вам обрести себя, поверить в свои силы.
4. Перестаньте искать в работе счастье или спасение. Она — не убежище, а деятельность, которая хороша сама по себе.
5. Перестаньте жить за других их жизнью. Живите своей. Не вместо людей, а вместе с ними.
6. Находите время для себя, вы имеете право не только на рабочую, но и на частную жизнь.
7. Учитесь трезво осмысливать события каждого дня. Можно сделать традицией вечерний пересмотр событий.
8. Если вам очень хочется кому-то помочь или сделать за него его работу, задайте себе вопрос: так ли уж ему это нужно? А может, он справится сам?

Педагог должен уметь регулировать свое психическое состояние. В этом ему могут помочь техники релаксации.

Релаксация — состояние покоя, расслабленности, возникающее в результате снятия напряжения. К техникам релаксации относятся:

- аутогенная тренировка;
- йога;

- визуализация;
- медитация.

Аутогенная тренировка — это система приемов саморегуляции функций организма. Она позволяет управлять высшими психическими функциями, улучшает внимание, регулирует частоту сокращений сердца, нормализует дыхательный ритм, повышает работоспособность.

Приведем некоторые формулы аутогенной тренировки [1]:

1. «Моя правая рука тяжела». Эта формула предполагает мышечное расслабление. Необходимо ощутить тяжесть в правой руке, правой ноге, туловище, левой ноге.
2. «Моя правая рука теплая». Произвольно расширяем кровеносные сосуды.
3. «Сердце бьется ровно, спокойно». Происходит совершенствование навыков произвольного управления дыханием.
4. «Дыхание ровное, спокойное». Вырабатываются навыки произвольного расширения кровеносных сосудов внутренних органов.
5. «Мое солнечное сплетение излучает тепло». Эта формула направлена на произвольное изменение ритма сердцебиения.
6. «Мой лоб приятно прохладен». Происходит управление сосудистыми реакциями в области головы.

Упражнение «*Поза кучера*»:

- сесть на край стула;
- широко расставить ноги, чтобы расслабить мышцы, сводящие бедра;
- голени поставить перпендикулярно полу;
- голову свесить вперед до возникновения чувства ее «провисания»;
- покачиваясь взад-вперед, убедиться, что поза устойчива;
- поставить локти на бедра так, чтобы кисти свисали к полу;
- закрыть глаза;
- дышать спокойно, как во сне, делая вдох и выдох через нос;
- максимально расслабиться и находиться в таком положении 2–3 минуты.

Чтобы снять утомление глаз, учителю достаточно выполнить следующие упражнения:

1. закрыть глаза на 3–5 секунд, затем открыть их на то же время. Повторить 4–6 раз;
2. быстрые моргания в течение 1–2 минут;
3. опустить веки и массировать глаза круговыми движениями пальцев в течение минуты;
4. тремя пальцами каждой руки легко нажимать на верхнее веко в течение 1–2 секунд. Повторить 3–4 раза.

Визуализация — представление образов. Используются мысленные образы для достижения реакции расслабления.

Упражнение «*Дерево*». По дороге домой или в городском транспорте учитель стоит и представляет себя деревом, с каким он может себя наиболее легко отождеч-

ствить. Необходимо детально проиграть в сознании образ этого дерева: его мощный или гибкий ствол; переплетающиеся ветви; колышущуюся на ветру листву; открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя; циркуляцию питательных соков по стволу; корни, прочно вросшие в землю. Необходимо почувствовать как можно более реально питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля — это символ жизни, корни — символ стабильности, связи человека с реальностью. Представление утомленным учителем вросших в землю корней его дерева актуализирует внутренние взаимосвязи с реальностью, укрепляет уверенность в себе.

Медитация — управляющее самовоздействие на свои психические состояния, мысли и чувства.

Упражнение «*Четыре шага*» [1]:

1. расслабиться стоя при помощи встряхивания руками, кистями рук, ногами, всем туловищем;
2. удобно сесть, скрестив ноги. Медленно закрыть глаза, взгляд направить в себя и сделать 100 вдохов-выдохов;
3. сделать 50 вдохов-выдохов и каждый раз на выдохе проговаривать: «сейчас»;
4. задержать дыхание настолько, насколько можно, затем громко выдохнуть и открыть глаза.

Упражнение «*Покой*»:

- сесть спокойно и удобно, скрестив ноги и закрыв глаза;
- дышать через нос, ощущая ритм своего сердца;
- на выдохе мысленно сказать слово «покой». Повторить 60 раз;
- после этого тихо сидеть несколько минут, сначала с закрытыми глазами, затем медленно открывая.

Для расслабления и снятия мышечного напряжения могут быть использованы следующие дыхательные упражнения.

Упражнение 1. Закройте глаза. Дышите с закрытым ртом через нос. Образно представьте, что вдох и выдох вы

делаете как бы через точку между бровями. Затем подышите, медленно считая: на 1, 2, 3, 4 — вдох, на 5, 6, 7, 8 — выдох. При этом образно представьте, что вдох делаете по позвоночнику вверх, а выдох — от бровей до пупка. А теперь вдохните медленно и бесшумно (как бы от большого пальца левой ноги вверх до бровей) и выдохните (как бы от бровей вниз по правой стороне тела до пальцев правой ноги). Так дышите 6–10 раз. Обратите внимание на выдох. Вы почувствуете, что во время выдоха дополнительно расслабляются мышцы рук, шеи, туловища и ног.

Упражнение 2:

1. Сидя на краю стула со скрещенными ногами с опорой на пальцы, непринужденно выпрямить позвоночник, немного втянуть подбородок, руки положить на бедра ладонями вверх.

2. Два раза подышать гармонично полным типом дыхания.

3. Четыре раза подышать следующим образом: во время гармонично полного вдоха произносить мысленно «а-о-ум» (делать вдох в три приема), во время удлиненного выдоха (с закрытыми глазами) почувствовать расслабление мышц тела (опускается грудь, голова, расслабляются мышцы лица, ног).

4. Пройтись по комнате на 3–4 дыхательных цикла (один цикл — вдох и выдох), сохраняя хорошую осанку.

5. Сесть в той же позе. Вдохнуть, мысленно произнося «а-о-ум». Задержать дыхание на 1–2 секунды и в это время образно представить себя бодрым и здоровым, а на удлиненном выдохе почувствовать расслабление мышц и после выдоха мысленно произнести: «Я бодр, творчески настроен, активен». Упражнение повторить 6–8 раз. Затем энергично встать.

Учитель должен ставить здоровье в ряд главных жизненных ценностей, жить в режиме разумных ограничений и нагрузок. Это сложная работа, в результате которой учитель может добиться профессионального долголетия.

Литература:

1. Способы преодоления психоэмоционального напряжения педагога. Мн, 2012. — 96 с.

Характеристика основных причин совершения правонарушений несовершеннолетними

Баскакова Анна Владимировна, студент

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В настоящее время одной из самых актуальных и социально значимых задач, которые стоят перед нашим обществом, является поиск путей снижения роста правонарушений среди подростков и повышение эффективности их социально-психологической адаптации.

Необходимость скорейшего решения этой задачи обусловлена не только тем, что в стране продолжает сохраняться достаточно сложная криминогенная обстановка, но, прежде всего тем, что в сферы организованной преступности втягивается все больше и больше несовершеннолетних.

нолетних. Правонарушения несовершеннолетних опасны для общества, так как они угрожают его будущему. Асоциальные взгляды, привычки, приобретенные в раннем возрасте, могут привести к глубокой деморализации личности и как результат — к росту преступности и рецидивам.

По данным Росстат за последние годы число преступлений, совершенных несовершеннолетними, значительно снизилось. Так если в 2000 г. число преступлений было 32919, в 2005 г. составило 25308, в 2012 г. зафиксировано 9181, то уже в 2013 г. данный показатель составил 9392 [11]. Несмотря на приведенные данные, проблема противоправного поведения подростков остается неизменно острой в условиях современного общества.

В отечественной педагогике проблемой правонарушений несовершеннолетних и причинами их совершения занимались такие ученые как, В. Т. Кондрашенко, Е. В. Змановская, К. Е. Игошев, А. М. Прихожан, О. Н. Ведерникова и другие.

Правонарушение — противоправное деяние лица, которое носит общественно опасный характер, посягающее на установленный порядок общественных отношений виновное действие или бездействие субъектов права [1, 314с].

Правонарушения дестабилизируют общественные отношения, посягают на защищенные правом интересы людей и организаций, поэтому они нежелательны для общества и вызывают отрицательную реакцию со стороны самого общества и государства.

Личность правонарушителя, по мнению Б. В. Волженкина, — это совокупность негативных социально-значимых индивидуально-типологических качеств индивида, обуславливающая его преступное поведение [4, с. 262].

В большинстве случаев несовершеннолетний правонарушитель — это лицо, которое обладает склонностями, привычками, устойчивыми стереотипами антиобщественного поведения.

Характеристика личности несовершеннолетнего правонарушителя в большинстве своем обусловлена особенностями подросткового возраста, который отличается бурным физическим развитием организма, энергией, активностью, повышенной возбудимостью, неуравновешенностью. Несовершеннолетние правонарушители слишком восприимчивы к внешним воздействиям, как положительным, так и к отрицательным. Восприимчивость и впечатлительность являются теми внутренними условиями, которые способствуют формированию основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности. Некритическое отношение к себе, неадекватная оценка приводят к нравственной неустойчивости несовершеннолетних, которая снижает эффективность социальной регуляции поведения и затрудняет формирование общественно полезных установок и адаптацию в обществе [3, с. 25].

Выделяют следующие характерные признаки несовершеннолетнего правонарушителя:

— отставание в общем развитии (на 2–3 года). Подростки имеют значительные проблемы со здоровьем (со-

матическое и физическое здоровье, психическое состояние) [2, с. 209];

— неустойчивость, нестабильность эмоционально-волевой сферы, акцентуированность отдельных черт характера личности;

— неуспеваемость в школе. Чаще всего преступления совершают так называемые «трудные», педагогически «запущенные» подростки. В ряде исследований отмечается, что для подростков-правонарушителей характерен низкий уровень развития познавательных и общественных интересов [6, с. 215].

Личность подростка-правонарушителя характеризуется крайним индивидуализмом, стремлением исполнять свои желания вопреки требованиям окружающих, общества.

Противоправные проявления среди подростков в настоящее время связаны с неблагоприятными условиями нравственного формирования личности, выступающими основной причиной возникновения антиобщественных взглядов, с недостатками в нравственном и трудовом воспитании подростков и плохой организации их досуга, ошибками в деятельности школы и общественных организаций в борьбе с детской безнадзорностью и правонарушениями [10, с.51].

При изучении противоправных действий рассматривают следующие причины, вызывающие подобное поведение.

1. Отрицательное влияние в семье. Семья является важнейшим социальным институтом. Именно в семье происходит становление личности подростка. Но не всегда семья является благоприятным фоном, для развития ребенка [6, с. 24].

В сфере семьи и ближайшего окружения выделяют следующие причины:

— ослабление позитивного влияния семьи и ее возможностей защитить ребенка от отрицательного влияния, обеспечить необходимый уровень его умственного и нравственного развития;

— рост числа неблагополучных семей и разводов;

— снижение экономического благосостояния семьи;

— отказы от детей;

— формирование искаженных нравственных и нравовых установок у детей;

— распространение в семье алкоголизма и наркомании.

2. Отрицательное влияние неформальной группы сверстников. Особенно часто под влияние асоциальной группы попадают подростки мало дисциплинированные, плохо успевающие, а потому не сумевшие установить правильных взаимоотношений с товарищами по классу и учителями. Для большинства подростков правонарушителей роль друзей и их мнение оказывается более значимыми, чем мнение и авторитет взрослых [4, с. 264].

3. Низкий уровень жизни большей части населения. Среди малообеспеченных слоев наиболее ярко выражен уровень наркотизации и алкоголизации, которые во многом являются причинами преступности. Очень часто подросткам из бедных семей приходится совершать преступления, чтобы просто выжить [11, с. 133].

4. Недостатки в развитии досуговой системы: слабая организация сети клубов, кружков, спортивных секций, отсутствие заботы о вовлечении и закреплении в них несовершеннолетних, находящихся в неблагоприятных условиях жизни и воспитания. Нередко эти учреждения являются платными, а значит недоступными для подростков из бедных семей.

5. Недостатки учебно-воспитательной работы общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений (проявления формализма, отказ от индивидуального подхода и т. д.), в результате чего не реализуется должным образом задача формирования чувства гражданской ответственности учащихся, управления своим поведением, нередко обучающиеся отчуждаются от учебного коллектива, утрачивают интерес к учебе. Контингент несовершеннолетних преступников пополняется за счет подростков, бросивших школу, второгодников, отстающих. Указанные обстоятельства приводят к ослаблению и потере социальных связей, что облегчает контакт с источниками отрицательных влияний [2, с. 172]. Для данной ситуации характерно следующее:

- недостаточное стимулирование учеников к обучению;

- непрофессионализм учителей, их неспособность компенсировать недостатки семейного воспитания;

- неблагоприятные социальные условия в школе (сквернословие, курение, торговля наркотиками и т. п.);

- отсутствие необходимой связи между семьей и школой в целях организации эффективного образовательного процесса и др.

6. Недостатки в организации трудоустройства несовершеннолетних, поддержки их в трудовых коллективах. В этой связи необходимо отметить несвоевременное устройство лиц в возрасте от 14 до 18 лет, оставивших или окончивших школу и не продолжающих учебу; недостатки профориентации, отсутствие поддержки работающих несовершеннолетних. Все эти явления — особенно с учетом того, что контроль семьи за работающим несовершеннолетним ослабляется, в его распоряжении оказываются личные деньги и он стремится доказать свою «взрослость», — способствуют бесцельному времяпрепровождению в свободное время, риску в плане возможных контактов с криминогенной структурой [5, с. 251].

7. Подстрекательство со стороны взрослых преступников, что нередко связано с предварительным вовлечением в пьянство, азартные игры и другие формы «до преступного» антиобщественного поведения в сочетании с пропагандой «преимуществ» жизни преступников. Надо отметить, что целенаправленное воздействие преступной среды интенсифицируется: все большее распространение получают уголовный жаргон и обычаи «зоны», более престижным становится получение дохода противозаконными методами [6, с. 44].

8. Проникновение в молодежную среду стереотипов поведения, не совместимых с общественными ценностями: употребление ПАВ, культивирование половой распущенности, насилия и жестокости. Значительная роль здесь принадлежит СМИ и Интернет [9, с. 112].

В. Н. Кудрявцев считает, что преступная карьера, как правило, начинается с плохой учебы и отчуждения от школы (негативно-враждебного отношения к ней). Затем происходит отчуждение от семьи на фоне семейных проблем и «непедагогических» методов воспитания. Следующим шагом становится вхождение в преступную группировку и совершение преступления. На прохождение этого пути требуется в среднем 2 года.

Среди мотивов правонарушений несовершеннолетних В. Н. Кудрявцев выделяет следующие:

- 1) материальную заинтересованность (корысть, тяга к накопительству, стяжательству, разгульной жизни);

- 2) мотивы межличностного общения (личная неприязнь, обиды, месть, ревность, деформированное стремление к превосходству, пренебрежительное отношение к окружающим) [8, с. 795].

К. Е. Игошев предлагает следующую структуру мотивов правонарушений у несовершеннолетних: желание завоевать авторитет у товарищей, корыстные мотивы, подражание, обида, месть и «неопределенные» мотивы [7, с. 32].

Таким образом, причины правонарушения среди несовершеннолетних в России связаны с социальными, психологическими и другими особенностями несовершеннолетних, попадающих в ситуации риска; обстоятельствами, способствующими совершению правонарушений, структурой преступности, которые относятся к различным социальным и нравственно-психологическим сферам общественной жизни.

Литература:

1. Абдулаев, М. И. Теория государства и права. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Финансовый контроль. 2004. — 410 с.
2. Бабаев, М. М. Индивидуализация наказания несовершеннолетних. — М.: Юридическая литература, 2008. — 382с.
3. Бондарева, П. Ю. Категории преступлений и проблемы уголовной ответственности несовершеннолетних. // Уголовное право. — 2012. №4. — с. 23–28.
4. Волженкин, Б. В. Общественная опасность личности преступника // Правоведение. — 2008. — №4. — 262–269 с.
5. Волгарева, И. В., Шилов Н. К. Уголовная ответственность несовершеннолетних. — СПб.: Юридический центр Пресс, 2012. — 291с.

6. Гишинский, Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». — СПб.: издательство «Юридический центр Пресс», 2004. — 520 с.
7. Игошев, К. Е. Социальный контроль и профилактика преступлений. Уч. пособие. — Горький: Горьковская высшая школа МВД СССР, 1976. — 92с.
8. Кудрявцев В. Н. Современные проблемы борьбы с преступностью в России // Вестник Российской академии наук. — 1999. — Т. 69. — №9. — с. 790–797.
9. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. — М.: Творческий центр «Сфера», 2001. — 160 с.
10. Понкратов В. В. Социально-психологические методы изучения личности и групп несовершеннолетних правонарушителей. — М.: Книга, 2011. — 153 с.
11. Шестаков Д. А. Влияние социальных ролей на формирование личности несовершеннолетнего правонарушителя. // Правоведение. — 1976. — №3. — с. 132–136.
12. http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/databases/

Здоровьесберегающая среда как условие формирования культуры здорового и безопасного образа жизни в системе развивающего обучения

Батракова Надежда Азарьевна, учитель начальных классов
МБОУ гимназия №1 (г. Липецк)

Одной из базовых потребностей человека является потребность в безопасности и защите. Ощущение безопасности — важнейшее условие межличностного общения. Говоря об этом, мы имеем в виду не только физическую, но и психологическую безопасность.

Человек, находясь в психологически опасной ситуации, переживает тревогу и страх.

Самым распространенным источником эмоциональных переживаний ребенка являются его отношения с другими людьми. Искренность и открытость в отношениях в значительной степени зависят от эмоционального состояния.

При отсутствии доброжелательного психологического климата в детском коллективе, нетрудно обнаружить у ребенка явные признаки смущения, дискомфорта — он говорит тихим голосом, избегает контакта глазами, переминается с ноги на ногу, дергает одежду, держит руки у рта. Частые опоздания и прогулы могут свидетельствовать о том, что ребенок не желает находиться в классе. Немало полезной информации об эмоциональном состоянии ребенка дают наблюдения за его позой в тех или иных ситуациях. Так, скрещенные руки и ноги во время общения — защитная реакция. Если ребенок прикрывает рот рукой когда слушает, это свидетельствует о том, что он не доверяет тому, с кем разговаривает. Сжатые кулаки указывают на состояние враждебности.

Чувство страха и незащищенности обуславливает возникновение защитных реакций, которые могут проявляться в различных формах поведения. Под влиянием страха человек иногда стремится стать незаметным, чтобы как можно меньше привлекать к себе внимание тех, кто является источником его беспокойства.

Другой формой защитного поведения, которая часто встречается, является агрессия. Выражение «Напа-

дение — лучшее средство защиты» наиболее точно характеризует этот тип поведения.

Детям, да и взрослым, редко удается, к сожалению, определять собственные ощущения. Например: «Я сержусь», «Мне грустно», «Я чувствую себя спокойно». В действительности мы редко используем эти, казалось бы, простые выражения, что свидетельствует о том, что мы не привыкли прямо говорить о своих чувствах.

Каждый ребенок приходит к нам из собственной семьи, из родного дома. Так чем же отличается дом от любого другого места? Дом является, теоретически, тем пространством, где ребенок максимально может проявить свою индивидуальность. Дома, в семье существуют обычаи и ритуалы, которые сближают ее членов. Самым безопасным в психологическом плане местом для ребенка является его дом. И, если это на самом деле так, то счастливы те дети.

Чтобы класс, школа стали тем местом, где ребенок чувствует себя как дома, а может быть и лучше, учителю необходимо приложить немало стараний и изобретательности.

В Концепции модернизации российского образования сказано, что школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе.

Подобная личность может сформироваться в условиях такого психологического пространства, где ребенку с первого класса предоставляется возможность выражать свое «Я», делать выбор в соответствии со своими ценностными ориентирами, где поощряется выдвижение разного рода инициатив, внесение интересных предложений,

где развивается готовность и умение брать на себя ответственность, где создаются условия для самоутверждения ребенка с учетом сильных сторон его личности.

Главным условием такого психологического пространства является безопасная среда, атмосфера психологического комфорта, которая является одновременно и развивающей, и психотерапевтической, поскольку в этой атмосфере исчезают барьеры, и энергия расходуется не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность и творчество.

Создание психологического комфорта — одна из важнейших задач учителя. Необходимо поощрять творческие проявления ребенка.

Важно, чтобы дети не боялись допустить ошибку. Задача учителя — не подавлять желания, творческие порывы учеников, а поддерживать и направлять их.

Литература:

1. Брагуца, А. В. Организация воспитательного процесса младших школьников во внеурочной деятельности / А. В. Брагуца // Начальная школа плюс До и После. — 2009. — № 10.
2. Романова, О. Н. Внеурочная деятельность в вопросах и ответах / Романова О.Н. // Практика административной работы в школе. — 2012. — № 8.
3. Салангина, Н. Я. Применение внеурочной деятельности в совершенствовании подготовки учителей / Н. Я. Салангина // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2011. — № 2.
4. Созонов, В. П. Примерная образовательная программа школьника во внеурочной деятельности в начальной школе / В. П. Созонов // Завуч начальной школы. — 2011. — № 5.
5. Степанов, П. В. Некоторые формы организации внеурочной воспитывающей деятельности в начальной школе / П. В. Степанов И. В. Степанова // Завуч начальной школы. — 2011. — № 6.

Роль лингвистических курсов в формировании общекультурной компетенции и духовно-нравственном воспитании студентов-нефилологов

Бессонова Светлана Ивановна, аспирант, старший преподаватель
Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», филиал в г. Кисловодске

Система современного российского образования пока еще находится в процессе реформирования. Основные направления этого непростого пути нашли отражение в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [2]. Согласно этой концепции, российская система высшего образования должна соответствовать европейским стандартам. В контексте Болонского процесса вузы должны готовить высококомпетентных специалистов, способных к непрерывному профессиональному совершенствованию и обладающих необходимыми информационно-познавательными компетенциями. В этой полосе реформ остаются нерешенными проблемы, к которым в первую очередь, на наш взгляд, относится духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Важность этой проблемы связана с резким

У каждого учителя, безусловно, есть свой арсенал методов и приемов, позволяющих создавать комфортную психологическую среду для учеников. Можно выделить основные:

— Никаких монологов на уроке! Только диалог, живой, в котором участвуют все.

— На каждом уроке необходима работа в группах. При этом дети учатся общаться в малом коллективе, спорить, просить о помощи и предлагать ее.

— Если у ученика не осталось никаких вопросов после занятий, значит этот урок, каким бы он не был содержательным с точки зрения учителя, «прошел мимо» ребенка.

— Самое главное и самое труднодостижимое — позитивный эмоциональный настрой учителя. Нелегко, но необходимо ему управлять своими эмоциями, и учить детей тому же.

падением духовного здоровья, с духовной стагнацией российского общества.

Начиная с 2002 г., в научно-теоретической и научно-методической литературе активно обсуждалась сущность компетентного подхода в образовании в его отличии от традиционного «знаниево-ориентированного» метода [3], рассматривались проблемы формирования ключевых компетенций [4, с. 58–64]. С позиций компетентного подхода основным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетенций. Сегодня этот комплекс компетенций по-разному определяется и структурируется (например, трактовка социальных компетентностей И. А. Зимней и др. [1], выделение А. В. Хуторским универсальных компетенций: общенаучных, социально-личностных, общекультурных, инструментальных [4]).

Согласно требованиям ФГОС ВПО третьего поколения к основным образовательным программам подготовки, например, бакалавров, выпускник должен обладать следующими компетенциями: универсальными, к числу которых относятся общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные, и профессиональными (по видам деятельности).

Эти стандарты требуют также разработки точного перечня социально-личностных и общекультурных компетенций, являющихся как результатом изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, так и результатом воздействия на обучающихся социально-воспитательной деятельности вуза. А. В. Хуторской определяет общекультурные компетенции как способность осознавать «особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере...». Сюда же относится опыт освоения «...научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира» [4].

Примерами конкретных социально-личностных компетенций могут быть следующие: «умеет логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь», «стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства», «способен проявлять организованность, трудолюбие, исполнительскую дисциплину», «способен работать в команде и самостоятельно, а также быть коммуникативным, толерантным и честным» и т. п. Естественно, что формирование таких личностных качеств будущего профессионала может и должно происходить как в ходе учебной деятельности, так и в ходе внеучебной, воспитательной работы со студентами. На наш взгляд, учебный и воспитательный процессы тесно связаны, а их разделение условно.

Лингвистические дисциплины, преподаваемые студентам социально-гуманитарного профиля, обладают уникальными возможностями не только для формирования именно социально-личностных и общекультурных компетенций, но и для духовно-нравственного воспитания студентов, которое невозможно без учета двух факторов: религиозного и рационального. Работа по воспитанию духовно-нравственной культуры студентов должна быть включена в образовательный процесс.

Традиционные образовательные программы подготовки специалистов (бакалавров) состоят из дисциплин федерального компонента, дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин. Согласно учебным планам, на факультете социальной работы БИСГУ ведутся следующие учебные курсы лингвистической направленности.

Курс «Русский язык и культура речи» (блок ГСЭ Ф.07) при ограниченном количестве часов все же дает возмож-

ность познакомить студентов с историей русского литературного языка, которая берет начало в церковнославянской письменности и тесно связана с появлением христианства в Древней Руси. Становление письменности у восточных славян своими корнями, по мнению В. В. Виноградова, восходит еще к временам правления княгини Ольги. Изучая отрывки произведений древних авторов, студенты осознают, насколько издревле ценилось на Руси «почитание книжное» (Изборник 1076 г.). Важным направлением является изучение в данном курсе нравственно-этических норм речевого поведения.

Отдельно можно отметить внедрение этнокультурного компонента в образовательный процесс. При изучении курса «Риторика» студенты знакомятся с культурно-нравственным наследием родного края. Этнолингвистическая работа становится приоритетным направлением в деятельности по возрождению духовности. Она стимулирует интерес к традиционной народной культуре, которая тесным образом связана с православием, отечественным духовным и культурным наследием.

Курс «Русский язык и культура речи» дает возможность углубить полученные ранее сведения о становлении письменной культуры восточных славян. Изучается история становления славянской письменности в связи с историей славянства. Студенты знакомятся с жизнью и деятельностью славянских первоучителей Кирилла и Мефодия, их учеников и последователей, вводится понятие старославянского языка, изучаются особенности древних славянских азбук, особый интерес вызывает выборочное чтение и анализ библейских и летописных текстов.

Курс «Деловая риторика» включает в себя также блок историко-лингвистических сведений, которые предполагают знакомство студентов с древнерусским риторическим идеалом, риторическими сочинениями той поры («Слово о законе и благодати» митрополита Иллариона, сочинения Кирилла Туровского, «Поучение» Владимира Мономаха и др.). Образ оратора Древней Руси сам по себе предполагал человека высоконравственного, богатого духовно, глубоко переживающего за судьбы народа и страны.

Таким образом, образовательные курсы лингвистической направленности способны не только расширять «знаниевый» кругозор, повышать уровень гуманитарной культуры студентов, но и формируют социально-личностные и общекультурные компетенции студентов. Более того, на наш взгляд, необходимо использовать все возникающие возможности для пропаганды и расширения преподавания церковнославянского языка.

Конечно, необходимо учитывать, что выработке социально-личностных и общекультурных компетенций способствует не столько содержание определенных курсов и дисциплин, сколько виды и формы занятий, среди которых особо нужно выделить аналитическую, презентационную и проектную работу.

Таким образом, следует согласиться с тем, что «человек не рождается богатым в духовном и нравственном

смысле, поэтому необходимо постоянное внешнее воздействие преподавателей, родителей, священнослужителей, всей образовательной среды высшего учебного заведения в целом для формирования высших нрав-

ственных ценностей у студентов» [5]. В широком плане духовно-нравственное воспитание — интегральный, стратегический, интеллектуальный ресурс общества и всего государства.

Литература:

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. с. 34–42.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: <http://www.tmei.ru/qms/uploads/folder1/1-08.pdf>
3. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. №5. с. 3–12.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. с. 58–64.
5. Ширишов, В. Д. Духовно-нравственное воспитание молодежи. URL: http://www.oovrs.ru/article/index.php?id_page=29&id_article=328

Формирование англоязычной лексической компетентности средствами изобразительной наглядности для семантизации терминологических медицинских лексических единиц

Бирецкая Лилия Сергеевна, преподаватель иностранных языков
Винницкий национальный медицинский университет имени Н. И. Пирогова (Украина)

Целью формирования англоязычной лексической компетенции будущих врачей является усвоение ими терминологической лексики, которая обеспечила бы взаимопонимание между специалистами соответствующей области в рамках совместных профессиональных тем и областей знаний. Достижению поставленной цели способствует ряд фактов, которые следует учитывать в процессе разработки методики.

Актуальность статьи определяется необходимостью исследования майндмэппинга как метода наглядного представления учебного материала, а также увеличения эффективности усвоения предметных знаний учащимися. В последние годы объем учебных материалов и требования к качеству его усвоения растут. Поэтому появляется потребность в применении метода «свертывания» больших блоков информации самых главных понятий. Карты знаний могут стать мотиватором к более интенсивному обучению.

В статье приводятся правила построения эффективной карты знаний.

Ключевые слова: лексическая компетентность, медицинский термин, семантизация, интеллект-карта.

The purpose of forming the English lexical competence of future doctors is the assimilation of terminological units that would ensure mutual understanding between professionals in the relevant area through professional topics and areas of expertise. Achieving this goal contributes number of facts that should be considered during the development of the methodology.

Relevance of the article is determined by the need to study the method of mind mapping as a visual representation of the training material, as well as increasing the efficiency of assimilation of subject knowledge of students. In recent years, the volume of training materials and quality requirements of its assimilation grow. Therefore there is a need for a method of «clotting» large blocks of information in the most important concepts. Mind maps can be a motivator for more intensive training.

The article provides rules for constructing an effective mind maps.

Keywords: lexical competence, the medical term, semantization, Mind Mapping.

В связи с модернизацией образования, увеличением объема учебного материала запоминать новые знания в последние годы становится все труднее. Человеческий мозг не может долго сохранять информацию,

которая была записана, прочитана или услышана. Если полученные знания были записаны в обычном виде (столбиком или линейно), мозгу придется просто заносить эту информацию в память. Но мозгу гораздо проще опе-

ривать большим блоком информации, если эти данные связаны каким-то ассоциативным рядом. Ученые и врачи неоднократно доказывали, что человек лучше запоминает ту информацию, которая представлена не только в структурированном виде, но и графически изображена.

Общепризнанным признаком лексики, включая терминологическую, является ее системность, которая определяется в лексико-семантических отношениях четырех типов:

1. Внутрисловные связи, характерные для многозначных единиц, элементы которых структурно взаимосвязаны.

2. Парадигматические связи составляют отношения между словами и группами слов на основе общности или противоположности значений, максимальной единицей которых является лексико-семантическое поле. Последнее, в свою очередь, распадается на лексико-семантические группы, в рамках которых выделяют тематические группы и гипер-гипонимичные объединения.

3. Горизонтальные или линейные связи слова, обусловленные его дистрибуцией, образуют синтагматические связи, специфические для конкретной специальности подъязыка.

4. Ассоциативно-деривационные связи возникают на словообразовательном уровне (словообразовательные парадигмы, словообразовательные гнезда, словообразовательные ряды), а также на уровнях фонетических и смысловых ассоциаций [3, с. 47–48].

Известно, что ассоциативные связи чрезвычайно важны для хранения усвоенных терминов в долговременной памяти, деривационные ассоциации делают объединение однокоренных слов в словообразовательные гнезда и образования словообразовательных рядов на основе слов с общим деривационным форматом.

Приведем примеры функционирования названных связей в подъязыке специальности врачей:

синонимические ряды: *oral cavity — mouth cavity; to be composed of — to consist of; inner — internal; abdominal cavity — tummy, stomach; spine — spinal column; to protect — to save from; injury — trauma — lesion; cranium — skull; junction — joint; extremity — limb; to connect — to link; heal — cure — treat — manage; occur — take place — happen; determine — estimate; finding — result — datum; obtain — receive — get; oedema — edema; acute — severe; disease — illness, sickness, ailment, malady; examination — inspection, investigation; axilla — armpit; carpus — wrist; coxa — hip; cubitus — elbow; mamma — breast; nates — buttocks; patella — kneecap; to be knit — to be united; to penetrate — to enter inside; aid — help; bleeding — hemorrhage; sterile — clean; to extract — to remove;*

антонимические пары: *common — rare; hyperplasia — hypoplasia; majority — minority; presence — absence; acute — chronic; often — seldom; rough — smooth; against — for; insidious — sudden; severe — mild; upper — lower; internal — external;*

ассоциативно-деривационные связи: *science, scientific, scientist; to study, student, studies; medical, medicine; constrict — constriction, constricted; obstruct — obstruction, obstructive; palpate — palpation, palpable; competitive — competition, compete, competence, competent, competitor; defend — defence, defensive, defenceless; administer — administration, administrative, administrative, administrator, admit, admitted, admitting, admission, admittance; operate — operative, operator, operation, pre-operative, post-operative; correct — corrective, incorrect, correction; move — moved, moving, movement, movable; express — expressible, expressive, expressively, expressionism, expression; inherit — inheritable, inheritance, inheritor; observe — observant, observation, observatory, observer, observing; exudate — exudation, exudative, exude; fistula — fistular, fistulate, fistulectomy, fistulization.*

Медицинский термин — это языковой знак в специальной функции носителя информации о системе научных знаний и практических мер, объединенных целью диагностики, лечения и предупреждения болезней, сохранения и укрепления здоровья и работоспособности человека, на развитие, функционирование, понимание и употребление которого влияют лингвистические и экстралингвистические факторы.

Факторы влияния на понимание и употребление медицинского термина

1. лингвистические факторы

— особенности образования медицинских терминов греко-латинского происхождения (терминоэлементы и элементы словообразования, общие корни латинских слов и англоязычной медицинской терминологии)

— интернациональные медицинские термины и слова — аббревиатуры.

2. экстралингвистические факторы

2.1. появление новых терминов в результате их избрания

2.2. разработка и внедрение современных методов и способов профилактики, диагностики и лечения болезней, лекарственных средств и оборудования, является результатом развития медицины.

Итак, в процессе разработки методики формирования англоязычной лексической компетентности будущих врачей в процессе профессионально ориентированного чтения следует опираться на совокупность внутрисловных, парадигматических, синтагматических, ассоциативно-деривационных связей, которую следует рассматривать с позиции системности. В методике обучения иностранным языкам системность определяется как один из принципов отбора языкового материала, при котором лексика отбирается и предлагается в рамках семантических систем, содержащих ядро из близких по значению слов и периферию [1, с. 276]. Опора на лингвистические и экстралингвистические факторы необходима, с точки зрения организации процесса обучения и составления словаря медицинских терминов будущих врачей, по

специальности 7.110101 «Лечебное дело», направления подготовки 1101 «Медицина».

Методикой обучения иностранным языкам установлено, что для практического использования слова в устной речи и чтении, с одной стороны, и использование только в процессе чтения с другой, обучающемуся нужен разный объем сведений о слове [5 с.93]. То есть речь идет об усвоении лексики на разных уровнях — рецептивном (пассивная лексика — понимание лексических единиц в процессе аудирования и чтения) и (ре) продуктивном (активная лексика — лексические единицы, которыми человек оперирует в устной речи и использует для выражения собственных мыслей в письменной форме). По нашему мнению, такое четкое разветвление в контексте исследуемой нами проблемы нельзя считать корректным, ведь когда речь идет о медицинских сроках, можно констатировать, что продуктивная лексика является частью рецептивной, а тот факт, что объем пассивного словаря превышает объем активного, является давно известным науке. Подтверждением вышесказанного являются результаты экспериментальных исследований, проведенных Б. Лауфер, где исследовательница доказала, что объем пассивного словаря в 10 раз превышает объем активного [10, с. 265].

По мнению современных ученых, которую мы полностью разделяем, словарный запас учащихся не следует разделять на две части, ведь в процессе овладения иностранным языком лексические единицы активного минимума переходят к пассивному и наоборот [9, с. 309], а понимание той или иной лексической единицы в процессе чтения или аудирования необязательно предполагает использование ее в устной или письменной речи. Вместе с тем, слово, которое относится к активному словарю не всегда будет понятно в процессе осуществления рецептивных видов речевой деятельности [8 с. 227]. При этом не следует упускать из виду работу над формированием потенциального словаря студентов. Направляя свои научные поиски на решение проблемы формирования англоязычной компетенции будущих врачей в процессе чтения профессионально ориентированных текстов (рецептивный вид речевой деятельности), мы не только не исключаем возможности использования усвоенной таким образом терминологической лексики при реализации других видов речевой деятельности, но и считаем необходимым организовать учебный процесс с целью формирования / совершенствования (ре) производительных лексических навыков. В связи с этим позволим себе не принять точку зрения ученых, которые считают, что слово, которое относится к тематике, связанной со специальностью, должно усваиваться только на рецептивном уровне [5, с. 94].

Известно, что формирование навыков владения студентами активным и пассивным лексическим минимумом происходит поэтапно. Рассмотрим подробнее.

Формирование навыков овладения активным лексическим минимумом реализуется на двух этапах:

Этап 1. Ознакомление студентов с новыми лексическими единицами. На этом этапе происходит семантизации лексических единиц, проверка понимания их значения, фонетическая обработка, демонстрация графической формы и запись лексических единиц в тетрадь или словарь.

Этап 2. Автоматизация действий студентов с новыми лексическими единицами происходит на уровне словоформы, словосочетания, фразы (имитация образца речи, подстановка в образец речи, расширения и завершения образца речи, ответы на вопросы, самостоятельное употребление лексических единиц) и на уровне надфразовой единства (о соединении образцов речи в монологическое единство, объединение образцов речи в диалогическое единство).

Формирование навыков владения пассивным лексическим минимумом предусматривает:

Этап 1. Ознакомление студентов с новыми лексическими единицами. Семантизация лексических единиц происходит через определение их значений по словарю, догадку по контексту, анализ словообразования).

Этап 2. Автоматизация действий студентов с новыми лексическими единицами происходит на уровне предложения и микротекста (заполнение пропусков в тексте, выбор значения лексической единицы из нескольких значений, нахождение лексических единиц в тексте, определение значения лексической единицы, подбор к лексической единице соответствующих эквивалентов в родном языке).

Из указанного выше можно сделать вывод, что первым этапом работы над лексической единицей как активного, так и пассивного лексического минимума является раскрытие его значения, т. е. семантизации. Семантизация слова — это представление его семантической структуры, его значения [6, с. 116]. Семантизировать слово означает предоставить возможность тому, кто читает или слушает информацию, благодаря которой он мог бы правильно и идиоматически употреблять это слово в речи [7, с.7].

Итак, в результате процесса семантизации студент должен получить такую информацию о лексической единице, а в нашем случае, о медицинском термине, которая позволила бы ему пользоваться им как средством общения в разных видах речевой деятельности.

С методической точки зрения термин можно считать усвоенным при овладении тремя основными компонентами плана содержания термина, а именно:

— Абсолютной ценностью термина (соотнесенность его с научным понятием);

— Относительной ценностью термина (информация о способности термина вступать в родо-видовые отношения, вариативность / инвариативность, синонимия, антонимия, паронимия, мотивированность / немотивированность);

— Сочлененного ценностью термина (способность сочетаться с другими словами-терминами) [7 с.133].

В связи с этим встает вопрос объема и характера информации о медицинских сроках, которые должны быть обеспечены будущим врачам для успешного оперирования ими в профессиональной деятельности. По мнению ученых, семантизация лексики для использования в продуктивных видах речевой деятельности (говорение, письмо) предусматривает сообщение информации об абсолютной ценности лексической единицы, о лексическом фоне, об относительной ценности слова (способность иметь антонимы, синонимы, омонимы, паронимы и стилистическую или эмоционально экспрессивную окраску), о сочлененной ценности (синтаксической и лексической). Семантизация лексики для обеспечения рецептивных видов речевой деятельности (аудирование, чтение) заключается в сообщении студентам информации об абсолютной ценности лексических единиц [1, с. 270].

Например, показывая макет мозга человека или изображение мозга на рисунке, преподаватель называет его: brain. Такой рисунок знаком студентам из курсов профильных дисциплин, поэтому понимание изображенного не вызывает у них трудностей, а англоязычный эквивалент понятия сообщает преподаватель.

Целесообразно использовать изобразительную наглядность, в частности, схемы, рисунки, где терминологическая лексика подлежит семантизации и графически оформлена.

Учитывая все вышеперечисленное, на одном из этапов развития общества появилась необходимость применения метода, который поможет систематизировать и обобщить полученные знания, закрепить умения и навыки. Таким методом стал майндмэппинг.

Майндмэппинг — достаточно новый метод формирования карт ума, техника удобной записи и систематизации информации.

Карта ума (карта памяти, мыслей, ментальная карта, интеллект-карта) (англ. Mind map) — диаграмма, на которой отражаются слова, идеи, задачи или другие элементы, расположенные радиально вокруг основного слова или идеи. Используются для генерирования, отражения, структурирования и классификации идей, в качестве вспомогательного средства при обучении, организации, решении проблем, принятия решений и подготовки документов.

Метод майндмэппинга был изобретен Тони Бьюзеном, английским психологом, который установил рекорд в запоминании больших объемов информации и имеет самый большой в мире «коэффициент творческого мышления».

Польза применения майндмэппинга в образовании очевидна. Заслуженный учитель Украины В. Ф. Шаталов еще в прошлом веке ввел понятие — «опорно-графический конспект», который необходимо использовать для последовательного логического раскрытия темы и развития творческого мышления учащихся. Со временем метод опорной графики и метод майндмэппинга начали использоваться для достижения важнейших педагогических целей.

Карта ума (майдмэп) — это графическое выражение процессов многомерного мышления, поэтому оно является наиболее естественным способом мышления человеческого мозга. При построении интеллект-карты на бумаге нужно соблюдать определенные правила:

— Сосредоточиться только на ключевых словах, понятиях. Именно они обозначаются основными блоками. Главный учебный объект сосредотачивается в центре, все остальные ассоциативные связи идут в качестве ветвления от основного понятия.

— Для каждой ветви записываются родственные понятия и обозначаются ключевыми образами.

— Блок-схема должна быть завершена — все блоки должны быть связаны с другим блоком и обязательно иметь присвоенные ассоциации в виде графических образов.

— Карта знаний состоит в виде дерева, где менее весомые идеи и понятия ответвляются от центральных ветвей.

На сегодняшний день метод майндмэппинга применяется в бизнесе, образовании, профессиональном развитии, при принятии решений, планировании и т.д.

Рассмотрим те преимущества, которые приносит метод интеллект-карт в образовательный процесс:

1. Карта знаний помогает реализовать один из важнейших принципов педагогики — принцип наглядности. Карта знаний позволяет охватить все одним взглядом, так как блок-схема показывает все весомое в ассоциативных сопоставлениях и связях.

2. Принцип построения интеллект-карт полезно использовать на уроках-подведение итогов по любому предмету. Обобщение данных по теме отображается на одном изображении, вся информация по учебной теме трансформируется в ассоциативные связи учебных понятий. Так, например, логично провести урок с применением майндмэппинга по теме «Творчество писателей XX века» — как обобщение ряда пройденных уроков.

3. Карту знания можно строить при конспектировании больших по объему лекций — вместо длинных конспектов и затрат времени для записи материалов ученик формирует только одну блок-схему.

4. Метод майндмэппинга позволяет развить творческое мышление учащихся.

5. Метод интеллект-карт развивает логику и умение сворачивать весь учебный материал до самого важного, повышает качество и интенсивность обучения, тренирует память.

6. Использование карт помогает ученикам повысить концентрацию внимания.

7. С помощью карт и их графической привлекательности процесс генерации идей становится более быстрым и эффективным. Так как работа с картой носит системный характер, организация брейншторма (генерация идей) и принятие решений становится намного проще.

Этапы подготовки учителем урока с применением технологии построения интеллект-карт:

1. Выбор темы, презентация метода майндмэппинга.
2. Изложение материала.
3. Тезисное конспектирование для определения ключевых понятий и терминов.
4. Разделение на группы, раздача задач по формированию карты знаниями.
5. Презентация готовых интеллект-карт среди самих учащихся.

В ходе подготовки интеллект-карт по заданному примеру студенты углубляют и закрепляют такие навыки, как: систематизация знаний (повторение уже изученных

ранее слов); определение главного слова в предложении (абзаце) — тренировка общего понимания текста; развитие творческих навыков; обсуждение учебного задания в группе; работа в команде; анализ пройденного материала.

Англоязычная лексическая компетентность будущих врачей в процессе профессионально ориентированного чтения — это знание терминологической лексики профессионального направления и способность корректного ее понимания в процессе работы с аутентичным печатным текстом по специальности.

Литература:

1. Азимов, Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бьюзен, Т. и Б. Интеллект-карты. Практическое руководство / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Е. А. Самсонов. — Минск: Попурри, 2012. — 352 с.
3. Беляева, О. М. Лінгвістичні та методичні аспекти формування лексичної компетенції студентів вищих медичних навчальних закладів // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: Матеріали шостої міжнародної науково-практичної конференції (Редколегія: проф. Зернова В. К. та ін.) — Полтава: АСМІ, 2006. — 257 с. — С.47–48
4. Морковкин, В. В. Опыт идеографического описания лексики. — М.: МГУ, 1977. — 166 с.
5. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие / Под ред. А. А. Миролюбова и А. В. Парахиной. — М.: Высш. Школа, 1978. — 264 с.
6. Табанакова, В. Д. Идеографическое описание научной терминологии в специальных словарях: дис. на соиск. уч. ст. доктора филол. наук: 10.02.21. — структурная, прикладная и математическая лингвистика. — Тюмень, 2001. — 288 с.
7. Торшина, Л. М. Термин и терминология морского дела (к проблеме изучения и обучения) // Шест. Междунар. конф. «Язык и культура». — К., 1998. — Т.3: Культурологический компонент языка. — С.132–139.
8. Aguado, K. Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz / K. Aguado // Fremdsprachen lehren und lernen. — Tübingen: Gunter Narr Verlag. — 2004. — Jahrgang 33. — S. 213–229.
9. Henriksen, B. Three dimensions of vocabulary development / B. Henriksen // Studies in Second Language Acquisition. — 1999. — №21. — P. 303–317.
10. Laufer, B. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? / B. Laufer // Applied Linguistics. — 1998. — №19. — P. 255–271.

Правовое образование в школе: личность и профессиональная компетентность учителя правоведения

Волкова Елена Владимировна, магистрант
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Статья раскрывает реализацию правового образования в школе, роль профессиональной компетентности учителя правоведения.

Ключевые слова: правовое образование, профессиональная компетентность.

На сегодняшний день ситуация в сфере правового образования остается достаточно сложной. Среди подростков всё активнее формируется личная аморальная субкультура, которая отрицает правовые устои общественного развития.

Не смотря на государственные и общественные меры, в среде подрастающего поколения продолжают распространяться алкоголизм, наркомания, беспризорность, преступность.

Такие жизненные ситуации требуют знания правовых норм. Эти знания необходимо знать несовершеннолетним,

которые часто из-за правовой неграмотности становятся как жертвами, так и преступниками.

Основные причины данной ситуации заключаются в отсутствии системности изучения права в ОУ.

За последние годы благодаря социологическим исследованиям были выявлены характерные недостатки в работе по правовому образованию и воспитанию:

— Не связанность правового образования с практической деятельностью;

— Отсутствия сотрудничества различных ведомств, осуществляющих профилактическую работу с несовершеннолетними.

— Слабая образовательно-профилактическая работа ОУ.

В связи с этим правительством Ставропольского края разработана и утверждена Стратегия действий в интересах детей на территории Ставропольского края на 2012–2017 годы от 04 декабря 2012 г. N 516-рп. Данная Стратегия предусматривает создание системы и обеспечения прав и интересов детей.

Одним из направлений в работе предложенной стратегии является организация работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних с целью предотвращения правонарушений, проведение бесед с несовершеннолетними в учреждениях системы образования и социальной защиты населения Ставропольского края, правового просвещения несовершеннолетних.

Правовое образование — это совокупность правового воспитания и обучения праву. Сущность правового воспитания состоит в формировании правовых установок, отношений, мотивов деятельности в сфере, регулируемой правом. Благодаря правовому воспитанию у человека развивается чувство уважения к праву, привычка соблюдать законы без каких-либо отклонений, уважение к государству как к стабилизирующему общество феномену, стремление содействовать государственным органам и общественным организациям в укреплении законности и правопорядка.

Правовое обучение пополняет знания о праве, его нормах и принципах; полученные знания способствуют укреплению положительного отношения к праву, законам, необходимости их выполнения.

В современной жизни именно правовое образование может стать важнейшим фактором развития личности, становления гражданского общества и демократического правового государства, граждане которого смогут жить в социально-правовом согласии друг с другом и с государством.

Особенностью реализации механизма правового образования в школе является подготовка всего педагогического коллектива к изменению образовательной системы школы в данном направлении, так как именно педагогический коллектив в целом является субъектом школьной системы правового образования.

В образовательном учреждении данная работа начинает осуществляться с первого класса. Младшие школь-

ники (1–4 класс) — получают представления о правах и обязанностях. Среднее звено (5–8 класс) — с ними проводят цикл бесед на правовые темы. Старшеклассники (9–11 класс) — знакомят с работой правоохранительных органов (полиция, прокуратура, суд). Правовое образование носит систематический характер, до 5 класса оно проводится на внеклассных мероприятиях, а в 6–11 классах изучается учебный предмет «Обществознание». Целью данного предмета является не только просветить обучающихся, но и осуществляет профилактику правонарушений, что способствует укреплению дисциплины, повышению успеваемости и ответственности за своё поведение. Так же правовое образование рассматривается и на других дисциплинах, факультативах и элективных курсах.

Практическая направленность правового образования заключается в формировании законопослушного гражданина. Несовершеннолетним необходимо освоить специальные умения и навыки, научиться законным и нравственным способом защищать права и свободы, так как гражданское общество начинается с образования и воспитания законопослушного гражданина.

Заботу о правовом образовании берет на себя учитель правоведения. И от того, насколько грамотно и верно будет организовано правовое образование в школе, зависит дальнейший процесс социализации подростков. Существует немало споров о том каким, должен быть современный учитель правоведения и каким образом следует осуществлять процесс формирования его профессионально-значимых качеств. Так, например В. А. Сухомлинского заметил, что «педагогом надо родиться», а А. С. Макаренко, возразил: «Им может стать каждый, кто имеет опыт и не ленится». В современной школе может полноценно существовать учитель, ставящий во главу угла профессиональное саморазвитие. У этих педагогов есть своя педагогическая позиция, которая позволяет грамотно определять образовательные цели. В этой связи особую актуальность приобретает ценностное образовательное самоопределение.

Учитель правовед в своей работе по правовому воспитанию и образованию должен учитывать важные для современного гражданина знания, умения навыки и ценностные ориентации, а именно:

— знания механизмов работы демократических институтов;

— понимание и уважение культурных различий;

— признание ценностей демократии;

— умение использовать теоретические знания на практике;

— умение делать осознанный выбор и принимать ответственное решение.

Создание условий для реализации прав несовершеннолетних будут эффективны в том случае, если сами они будут знать свои права, будут владеть способами их реализации.

Обучение защите прав несовершеннолетних, забота о жизни и благополучии ребенка становится основной задачей, которую должен решать учитель правоведения.

Учитель правоповедения является ключевой фигурой при внедрении в практику различных новаций, и для успешной реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Компетентность — это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные

задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Профессиональную компетентность принято считать неотъемлемой составляющей профессионализма и педагогического мастерства учителя.

Компетентность не замыкается только на обучении. Она соединяет урок и жизнь.

Ядро профессионализма составляют профессиональные знания и умения и от того, как учитель правоповедения будет применять эти знания и умения на практике зависит качество правового образования в России.

Литература:

1. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. — 1996. — №4.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогический словарь/ Б. М. Бим-Бад. — М., 2002.
3. Гавриш, Е. М. Деятельность социального педагога: формирование правовой культуры школьника/ Е. М. Гавриш// Социальная педагогика.-2012.-№2.
4. Галустова, О. В. Психология в вопросах и ответах — М. 1998
5. Гринь, И. Правовое воспитание несовершеннолетних /И.Гринь// Беспризорник.2012.-№2.
6. Колесникова, И. А. Этика и право в школьном образовании// Обществознание в школе. 1997.№2
7. Мельникова, Э. Профилактика безнадзорности детей и подростков/ Э. Мельникова. — М., 1996.
8. Савельев, А. Б. Авторские программы по истории и праву.// Преподавание истории в школе.1998.№3
9. Ситник, А. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы // Школа. — 1998. — №1.
10. Стандарты второго поколения. — М. 2010 г.

Активные методы обучения как средство формирования общекультурных компетенций у студентов

Гаджиев Эльвин Эхтибарович, студент

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

В данной статье рассмотрены основные общекультурные компетенции, а также активные методы обучения, такие как метод проектов мозговой штурм, кейс метод, при помощи которых можно наиболее эффективно формировать у студентов данные компетенции. Материал статьи может быть полезным преподавателям при обучении различным дисциплинам в профессиональных образовательных учреждениях как среднего, так и начального, и высшего профессионального образования для формирования общекультурных компетенций.

Ключевые слова: общекультурные компетенции, активные методы обучения, кейс-метод, мозговой штурм метод проектов.

Сегодня в российской системе образования проводится масштабная модернизация, которая является одним из шагов по усовершенствованию общественной жизни, в которой качественное высшее образование является залогом хорошей профессиональной, социальной и личностной самореализации. Основой модернизации российского образования является компетентная парадигма, в рамках которой образовательный процесс представляет собой комплексную деятельность, направленную на формирование у обучающихся компетенций. Компетенция понимается как комплекс взаимосвязанных знаний, умений и навыков, а также качеств личности и на-

копленного личного опыта выполнения определенного вида деятельности и эмоциональному отношению к данному виду деятельности.

Одним из значительных шагов по реализации компетентностного обучения стало утверждение компетентностно-ориентированных образовательных стандартов, к которым относятся Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3 ВПО), в которых результаты образовательного процесса по различным направлениям описаны в терминах компетенций [1].

В ФГОС-3 ВПО по любому из существующих направлений подготовки представлены две группы компетенций: общекультурные и профессиональные [6].

Значительный интерес представляют общекультурные компетенции, которые, прежде всего, ориентированы на общее умение выпускника жить в современном мире, что подразумевает полноценное участие в социокультурной жизни общества, взаимодействие с окружающими в сфере личного и профессионального общения, применение различных источников и средств получения, обработки и сохранения информации, оперирование легальными средствами защиты своих прав и свобод в случае их нарушения, корректное проявление своей религиозной, национальной, культурной, профессиональной идентичности и так далее. [5.С. 215]

Комплекс общекультурных компетенций, формируемых в образовательном процессе выполняет ряд функций, имеющих принципиальное значение для развития личности, ее успешной социализации и адаптации к условиям существования в окружающей действительности. Как отмечает Кузнецова Е. М. можно условно выделить такие функции как:

— Социокультурная (обеспечивают успешное взаимодействие личности студента с обществом)

— Прагматическая (определяет линии поведения личности в различных ситуациях)

— Мировоззренческая (вливают на мировоззрение личности, ее мироощущение)

— Коммуникативная (способствует формированию адекватного коммуникативного поведения личности)

— Информационная (приобретение навыков работы с информацией, умение относиться к ней критически)

— Регулятивная (формирование у студентов способностей к оценке и самооценке)

— Мотивационная (поддержка положительной мотивации к занятиям профессиональной и трудовой деятельности)

— Общенаучная (формирование базовых навыков применения общенаучного подхода к информации) [5]

В условиях развивающего обучения необходимо обеспечить максимальную активность самого обучающегося в процессе формирования общекультурных компетенций, поскольку они формируются лишь в опыте собственной деятельности. Соответственно многие педагоги, а также исследователи связывают развитие в образовании с активными методами обучения, под которыми понимаются «... все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [4, с.144].

Активные методы обучения (АМО) — это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач. [3, с.4].

В работе Зарукиной Е. В. в качестве особенностей АМО выделены:

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

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

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

— интерактивный характер, то есть постоянное взаимодействие субъектов учебной деятельности (обучаемых и преподавателей) посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. [3, с.4].

Существенный вклад в развитие теории и практики АМО внесли: М. М. Бирштейн, Т. П. Тимофеевский, Р. Ф. Жуков, И. Г. Абрамова, Ю. С. Арутюнов, Б. Н. Герасимов, В. Ф. Комаров, А. Л. Лифшиц, А. П. Панфилова, В. Я. Платов, Ю. М. Порховник, В. И. Рыбальский, А. М. Смолкин, И. М. Сыроежин, А. В. Хуторской и другие.

К активным методам могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые и «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, и так далее. Рассмотрим наиболее известные и эффективные активные методы обучения с точки зрения формирования ключевых компетенций.

1. Кейс (ситуационное упражнение) включает в себе проблему или описание экономической, социальной или другой проблемной ситуации, которую следует углубленно изучить, проанализировать и предложить определенное решение, обоснованное рядом условий и критериев. Анализ кейс-ситуации, решение содержащейся в этом кейсе теоретической или практической задачи предполагает поиск и анализ дополнительной информации из различных областей знаний, в том числе связанных с будущей профессией, обоснование различных вариантов ответов на вопросы этой задачи.

«Суть его заключается в том, что учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой отражает не только какую-нибудь практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений» [2].

Как правило, кейс включает в себя:

1) Ситуацию — случай, проблема, история из реальной жизни.

2) Контекст ситуации — хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации.

3) Комментарий ситуации, представленный автором.

4) Вопросы или задания для работы с кейсом.

5) Приложения.

Являясь активным методом обучения, он должен отвечать определенным требованиям:

- соответствовать четко поставленной цели создания;
- иметь соответствующий уровень трудности;
- иллюстрировать несколько аспектов экономической жизни;
- быть актуальным на сегодняшний день;
- иллюстрировать типичные ситуации;
- развивать аналитическое мышление;
- провоцировать дискуссию;
- иметь несколько решений [7].

Разобравшись с требованиями и содержанием кейса, можно перейти к его этапам разработки и организации.

Основными этапами разработки кейса являются:

- 1) Определение места кейса в системе образовательных целей;
- 2) Поиск институциональной системы, которая будет иметь непосредственную отношение к теме кейса;
- 3) Построение, или выбор модели ситуации;
- 4) Создание описания;
- 5) Сбор дополнительной информации;
- 6) Подготовка окончательного текста;
- 7) Презентация кейса, организация обсуждения [7].

Вариантов организации с кейсом очень много, это возможность для творчества самого преподавателя. Поэтому я приведу обобщённую модель занятия, по которой может быть организована работа.

Этапы организации занятия:

1. Этап погружения в совместную деятельность.
2. Основная задача этого этапа: формирование мотивации к совместной деятельности, проявление инициатив участников обсуждения.

3. Этап организации совместной деятельности. Основная задача этого этапа — организация деятельности по решению проблемы. Деятельность может быть организована в малых группах, или индивидуально

4. Этап анализа и рефлексии совместной деятельности. Основная задача этого этапа — проявить образовательные и учебные результаты работы с кейсом. Кроме того, на этом этапе анализируется эффективность организации занятия, проявляются проблемы организации совместной деятельности, ставятся задачи для дальнейшей работы или подводятся итоги.

При работе с кейсом у студентов формируются такие компоненты ключевых компетенций как: умения решать проблемы, общительность, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность и высказывать свою позицию, толерантность, рефлексивные умения, проводить анализ и диагностику проблем.

2. Метод Проектов (учебное проектирование). Проектная деятельность студентов среди современных педагогических технологий, скорее всего, является наиболее адекватной поставленным целям образования — формированию ключевых компетенций. Метод проектов рассматривается как одна из личностно ориентированных раз-

вивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся, творческой инициативы, умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве, умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности.

В основе метода проектов заложена идея, из которой можно понять суть термина «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно приобрести при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Метод проектов в основном ориентирован на самостоятельную деятельность студентов, которая бывает нескольких видов: *индивидуальная, парная, групповая*.

Как и любой активный метод обучения, проектирование имеет свои требования:

1. Должна быть социально значимая задача или проблема (исследовательская, информационная, практическая).

2. Начинать проект следует с планирования действий по разрешению проблемы, а именно с определения вида продукта и формы презентации. Здесь главным является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных.

3. Обязательной частью проекта является исследовательская деятельность учащихся. Таким образом, отличительная черта проектной деятельности — поиск информации, после чего она обрабатывается, осмысливается и представляется участникам проектной группы.

4. Результатом работы над проектом или выходом проекта, является продукт, который создали участники проекта при решении поставленной проблемы или задачи.

5. Результат работы, то есть продукт, должен быть представлен заказчику и (или) представителям обществу, также он должен быть презентабельным, так как нужно провести защиту данного проекта [7].

Проанализировав литературу о проектной деятельности (И. С. Сергеев, Н. М. Коньшева, Н. Ю. Пахомова, И. С. Григорьян и другие) можно выделить классификацию проектов, а именно по содержательной специфике. Как отмечает Сергеев И. С. методы проектов бывают: *практико-ориентированные*, то есть направленные на социальные интересы самих участников проекта; *информационные проекты*, которые направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении, с целью ее анализа и представлении широкой аудитории; *краткосрочные и мини проекты* ограниченные по времени; *ролевые и творческие проекты*, в первом случае участники проекта берут на себя различные роли героев или выдуманных персонажей, а во втором предполагается свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов; также можно встретить и *исследовательские проекты*, который по структуре может напоминать научное исследование [7].

Работа над проектом нацелена на всестороннее и систематическое исследование проблемы или задачи и предполагает получение практического результата — образовательного продукта. Данным продуктом может быть статья в газете, презентация, видеофильм, альбом, плакат, театральная инсценировка, деловая игра, веб-сайт и многое другое.

В результате использования метода проектов его участники оказываются вовлеченными в активный познавательный творческий процесс; при этом происходит как закрепление имеющихся знаний, так и получение новых знаний. При этом у его участников формируется целый комплекс общекультурных компетенции: *коммуникативные* (учитывать разные мнения и стремиться координировать различные позиции в сотрудничестве, формулировать собственное мнение, умение задавать вопросы и контролировать действия партнера), *информационные* (умение осуществлять поиск необходимой информации, умение фиксировать выборочную часть информации, умение использовать модулей и схем, устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений), *компетенции личностного самосовершенствования* (умение осуществлять анализ и синтез объектов для выявления его признаков, проводить сравнение и классификацию объектов, умение обобщать информацию и устанавливать аналогии), *а также* такие качества как понимание причин успеха в учебной деятельности, в том числе самоанализ и самоконтроль результата, способность к самооценке на основе критериев успешности учебной деятельности, умение планировать свои действия, учитывать выделенные ориентиры, умение осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату, различать способ и результат действия.

3. Мозговой штурм

Методика мозгового штурма — совокупность методов и приемов коллективного решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Результатом применения является решение сложных проблем (ситуаций) путем применения специальных правил обсуждения и генерирование новых идей в отношении возможных вариантов развития процесса.

Цель данного метода заключается в организации коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем. Использование данного метода в учебном процессе позволяет решить такие задачи как: творческое усвоение учащимся учебного материала; умение связать теоретических знаний с практикой; активизация учебно-познавательной деятельности обучаемых; формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи; формирование умения коллективной мыслительной деятельности и так далее.

Проблема, которую необходимо нужно будет решить при мозговом штурме, должна иметь теоретическую или

практическую актуальность и вызывать активный интерес школьников. Главным требованием для выбора проблемы должно служить то, что при его решении есть возможность придумать множество неоднозначных вариантов решения. Задание может содержать также и профессионально значимый или междисциплинарный вопрос. Стоит отметить, что мозговому штурму присуще как АМО соревновательное настроение, активизирует мыслительную деятельность у обучающихся, что стимулирует у них генерацию новых идей и предложений по решению проблемы или ситуации.

Два главных принципа мозгового штурма заключаются в преодолении стереотипов мышления и коммуникативных барьеров. Первый принцип подразумевает обеспечение процесса генерации идей, без их критического анализа и обсуждения, а второй основывается на принципе синергии и запрета остановки генерации идей субъективной оценкой.

У мозгового штурма есть определенные правила, которые нельзя нарушать, так как от их соблюдения зависит успешность тренинга. Среди основных правил можно выделить следующие: запрещается любая критика идей, которые высказываются во время мозговой атаки; высказывать можно любые идеи, даже которые сложно реализуемые на данном этапе, а также необходимо поощрять самые неординарные идеи у участников; постараться добиться максимально возможного количества идей и предложений у участников мероприятия; обязательная фиксация всех высказанных идей и предположений; инкубация идей, здесь подразумевается то, что после фиксации и озвучивания всех предложенных идей их нужно обдумать и на это необходимо время, так как человек бессознательно продолжает работать над задачей во время инкубации [8].

Изучив правила мозгового штурма, теперь можно уделить внимание отдельным этапам. При подготовке к мозговому штурму необходимо знать его основные этапы. Творческое мышление, как правило, проходит три стадии: генерирование идей, их формулировка; оценка или анализ этих идей; использование идеи для решения конкретной проблемы или ситуации.

В мозговом штурме эти стадии разделены, и на первом этапе реализуется только первая функция, потому что если выдвигаемая идея сразу же столкнется с оценочным суждением в свой адрес, у участника совещания, автора идеи наступает так называемый «аналитический паралич», который приводит к резкому снижению потока предложений [8].

Итак, мозговой штурм состоит из следующих этапов: подготовительный этап, этап генерирование идей и заключительный — анализ и оценка идей.

Первый этап состоит в подготовке и организации процесса мозгового штурма. В начале этого этапа проблема должна быть четко сформулирована, также на данном этапе происходит отбор участников тренинга, определение ведущего и распределение других ролей участников

в зависимости от поставленной проблемы и выбранного способа проведения мозгового штурма. Основные роли в мозговом штурме это «генераторы» идей, «аналитики» идей и ведущий (руководитель, обычно им бывает учитель, если мозговой штурм проходит в школе). Второй этап — генерация идей. Данный этап является основным, так как от его прохождения будет зависеть успех. Все идеи записываются или стенографируются. Участники совещания могут выдать более ста идей. На данном этапе важна роль руководителя-лидера который должен стимулировать у участников тренинга выдвижение идей и следить за правилами проведения тренинга. Руководителю отводиться одна из главных ролей, так как он должен, также обеспечивает психологическую поддержку участников совещания и на протяжении всего штурма вводит «генераторов» в состояние максимальной творческой активности. Третий этап как было указано выше это «анализ и оценка идей». В данном этапе участники, которые были в роли «аналитиков» должны сделать глубинный анализ проблемы. Затем проводится систематизация и классификация идей по группам в соответствии с признаками, по которым их можно объединить. Осуществляется деструктурирование идей, то есть оценка идей на реализуемость. Затем из общего количества наработанных идей отбирают наиболее оригинальные и рациональные, а потом выбирается оптимальная идея с учетом специфики творческой задачи, диагностики ситуации и анализа проблемы, прогнозирования возможных трудностей.

Каждый из этапов мозгового штурма играет немаловажную роль в его проведении и, в конечном счете, решении поставленной задачи.

При обучении с помощью мозгового штурма формируются и развиваются такие качества, как самостоятельность учащихся, ответственность за принятие решений; познавательная, творческая, коммуникативная, лич-

ностная активность учащихся, определяющие поведенческие качества компетентного работника на рынке труда и способствующие социализации личности. Кроме того, формируются умения выражать свою точку зрения, слушать оппонентов и рефлексивные умения.

На сегодняшний день образовательный процесс протекает таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания. Совместная деятельность студентов в процессе освоения учебного материала показывает, что каждый из них вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, умениями и способами деятельности. Групповой поиск информации и работе над ней стимулирует интеллектуальную активность у учащихся.

В результате сравнительного анализа рассмотренных методов можно сделать вывод, что метод проектов и кейс-метод в большей мере по сравнению с мозговым штурмом способствуют формированию таких общекультурных компетенций, как умения выделять проблему и находить пути её решения, оценивать собственную деятельность, ответственность. Мозговой штурм — творческий подход к осуществлению деятельности и развивает коммуникативные качества личности, формирует умения выражать свою точку зрения, слушать оппонентов и толерантность.

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что обучающему целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования для формирования ключевых компетенций.

Рассмотренные активные методы могут быть применимы для обучения различным дисциплинам в профессиональных образовательных учреждениях как среднего, так и начального, и высшего профессионального образования для формирования общекультурных компетенций.

Литература:

1. Гребенюк, Т. Б. Методологические основы компетентного подхода в образовании // Проблемы компетентного подхода в среднем и высшем образовании: сб. науч. тр. / под ред. Т. Б. Гребенюк. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. с. 7–17.
2. Дистанционный Образовательный Портал «Продленка». Проектная деятельность как способ формирования ключевых компетенций. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.proddenka.org/opyt-i-problemy-publikacii/proektnaia-deiatelnost-kak-sposob-formirovaniia-kliuchevykh-kompetencii.html> (дата обращения: 30.11.2014).
3. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. — СПб.: СПбГИЭУ, 2010. — 59 с.: ил.
4. Иоффе, А. Н. Активная методика — залог успеха / Гражданское образование. Материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 382 с.: ил.
5. Кузнецова, Е. М. Реализация компетентного подхода в лингвистическом образовании России // М. В. Ломоносов и полиязыковое информационно-образовательное пространство: в 2 ч.: материалы Междунар. науч. конф. (Архангельск, 15–16 ноября 2011 г.). Архангельск: ИПЦ САФУ, 2012. Ч. 1. с. 213–216.
6. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 050100 Педагогика (квалификация (степень) «бакалавр»). URL:<http://figosvo.ru/uploadfiles/figos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 30.11.2014).

7. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Сурмин Ю. П. — Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.: ил.
8. Энциклопедия экономиста. Метод мозгового штурма. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.grandars.ru/student/marketing/metod-mozgovogo-shturma.html> (дата обращения: 30.11.2014).

Особенности развития творческого воображения старших дошкольников

Григорьева Оксана Александровна, воспитатель
МДОУ №16 «Аленушка» (п. Кропоткин, Иркутская область)

Воображение неотделимо от творческой деятельности человека, от его поведения. Творческое воображение очень важно развивать в старшем дошкольном возрасте, так как именно тогда происходит подготовка к школьному обучению и развитие познавательных функций психики детей становится более интенсивным. Этот факт подтверждают исследования ученых-психологов Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, В. А. Крутецкого, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина, О. М. Дьяченко и других.

Творческое воображение не может сформироваться само по себе: оно складывается на протяжении жизни ребенка и зависит от условий его жизни, воспитания, полученных впечатлений. Воспитание в наибольшей степени способствует развитию творческого воображения ребенка.

Творческое воображение помогает создавать новые образы, совершенно отличные от тех, которые хранятся в памяти человека. Оно представляет собой активный познавательный процесс, результатом которого становится появление новых образов и предметов действительности, продуктов деятельности.

Говоря об особенностях развития творческого воображения старших дошкольников, можно отметить следующее. Этот процесс близок к образному мышлению, однако результат творческого воображения в гораздо большей степени непредсказуем.

Развитие творческого воображения в старшем дошкольном возрасте необходимо сочетать с развитием образного мышления, так как большинство детей данной возрастной группы относится к художественному типу, а не к мыслительному. Воображение эффективнее всего развивается в деятельности, поэтому важно включить воспитанников в предметно-практическую деятельность, сообразную возрасту. Это должна быть прежде всего развивающая игра.

Творческая деятельность ребенка должна быть положительно мотивирована, носить личностный смысл, чтобы ее результат был высоким. При этом воспитатель должен быть доброжелателен к детям, постоянно интересоваться их, увлекать новыми идеями, техниками, элементами, автором которых может быть и он сам, и дошкольники. Чаще нужно давать сложные, необычные задачи, требующие нестандартного решения.

Самым продуктивным полем деятельности при развитии творческого воображения детей старшего дошколь-

ного возраста следует считать, конечно, занятия по развитию речи, изобразительному искусству и трудовому обучению. Ребенок должен не только выполнять задания воспитателя — нарисовать что-либо или сделать из определенного материала: бумаги, полиэтилена, из природных материалов (шишек, листьев, камешков), — но и проявлять желание сделать что-то самому, заинтересовавшись тем или иным материалом, приемом, техникой. Необходимо поощрять это стремление, поддерживать наиболее конструктивные предложения детей на занятиях. На занятиях можно и даже нужно сочетать различные виды деятельности: иллюстрирование, рисование, лепка, чтение и продолжение рассказа или сказки. Можно изобразить главных героев понравившегося произведения в различных техниках и разными способами, а затем устроить выставку работ. При этом нельзя особенно выделять какие-то работы, а похвалить всех детей за старание и активность, чтобы стимулировать их дальнейшую творческую деятельность.

Целесообразно включать в занятия отдельные упражнения и задания, направленные на развитие творческого воображения. Например, можно поразмышлять о том, с каким животным ассоциируют себя дети, попросить их придумать орнамент, нарисовать несуществующее животное или растение, дать ему название, имя и так далее. С этой целью воспитатель должен отслеживать публикации в специальных периодических изданиях, повышать свою квалификацию и расширять кругозор. Кроме того, подобные упражнения нужно включать в содержание занятий регулярно, а не время от времени, поскольку эффект достигается при их постоянном использовании.

Не нужно ограничивать стремление детей быть в чем-то не как все, быть оригинальным, так как это также является проявлением творчества. Необходимо, напротив, создавать наиболее комфортные условия для деятельности детей, которая станет творческой только тогда, когда в ней будет большая доля самостоятельности. Соответственно, тогда же начнет развиваться и творческое воображение старших дошкольников.

Необходимо умело стимулировать ребенка к проявлению творческого воображения, а не заставлять его, иначе все полученные результаты будут одинаковыми и творчества не получится. Нужно наблюдать за детьми,

отмечать, у кого больше склонности к работе с тем или иным материалом, в той или иной сфере. Например, заметив, что у некоторых детей есть способность сочинять интересные связные рассказы, можно дать им задание составить рассказ по картинке, еще одной группе воспитанников предложить выполнить еще ряд иллюстраций к придуманному тексту, чтобы получилась небольшая книжка, кто-то из воспитанников может придумать игру по мотивам придуманного и нарисованного. Этот этап — коллективное творчество — не менее значим, так как в его результате может появиться весьма оригинальный и актуальный для всей группы продукт.

Не менее важным является развитие творческого воображения старших дошкольников вне дошкольного образовательного учреждения, дома, в семье. От того, какие книги читают родители ребенку, какими видами творчества занимаются совместно, даже от того, каким образом они отвечают на вопросы своих детей, зависит развитие творческого воображения, фантазии детей.

Таким образом, взрослым принадлежит главная роль в развитии творческого воображения детей старшего дошкольного возраста. Необходимо развивать его последовательно, системно, уделяя большое внимание личности, индивидуальности каждого воспитанника.

Литература:

1. Ануфриева, Г., Вдовкина С., Огороднова О. Воображение и творчество // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 12. — 120 с.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. — М.: Просвещение. — 1991. — 198 с.
3. Полуянов, Ю. А. Воображение и способности. М.: Знание. 2003. 155 с.
4. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития. — 1997. — 240 с.

Перспективы использования зарубежных моделей практической подготовки бакалавров социальной работы

Грицаенко Евгения Викторовна, студент
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В настоящее время все больше ощущается влияние социально-экономических изменений, которые происходят в России в последнее десятилетие. Они привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в том числе систему образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил. [1]

Новые социально-экономические реалии потребовали пересмотра системы высшего профессионального

образования в сторону усиления его практической и личностной ориентированности. Вследствие этого актуализируется необходимость в подготовке бакалавра социальной работы, который умеет практически действовать и адекватно оценивать результаты своей деятельности.

Целью исследования являлось определение перспективы использования зарубежных моделей практической подготовки бакалавров социальной работы. Для этого проводился анализ моделей практической подготовки бака-

Таблица 1. Плюсы зарубежных моделей практической подготовки бакалавров социальной работы

Американская модель	Европейская модель
экспериментальная форма преподавания и учения; практическое обучение социальных работников оценивается как сложный, многослойный процесс; создание связи между академическим обучением и практическими занятиями.	возможность выбора места и специфики практики; сотрудничество и партнерство с агентствами социальной защиты; анализ и интеграция теоретического обучения и практических навыков; обучение на рабочем месте.

лавров социальной работы за рубежом. Основными объектами анализа стали Европейская и Американская модели.

Базами эмпирического исследования выступили: кафедра социальной работы ХГУ им. Н. Ф. Катанова, Министерство труда и социального развития Республики Хакасия, УСПН города Абакана, КДН и ЗП города Абакана. Для выявления проблем и перспектив практической подготовки бакалавров социальной работы проводился экспертный опрос. Выборка составила 9 человек.

Также в рамках исследования проводились опрос и интервьюирование выпускников специальности социальная работа, работающих по специальности, целью которых являлось выявление уровня и достаточности практической подготовки, даваемой университетом. Выборка составила 20 человек.

В ходе исследования выявились следующие трудности, которые испытывали молодые специалисты: юридическая и правовая компетентность (этот вариант ответа был выбран 52,2 % респондентов), разработка и реализация социальных проектов (27,3 %), использование в своей работе новых технологий (11 %), толерантность (9,5 %).

32 % респондентов отметили грамотность профессиональной речи как недостаток молодых специалистов, по 25 % — толерантность и объективность, 18 % — выстраивание контактов с клиентами/коллегами.

В качестве экспертов были опрошены специалисты, руководители отделов социальных служб, так как эти учреждения — основные базы практики и в последующем — потенциальные работодатели.

Большинство экспертов отмечает высокий уровень теоретической подготовки, стремление к саморазвитию и желание работать у студентов и молодых специалистов.

Также, по их мнению, некоторые виды деятельности вызывают затруднения: 1) ориентация в современных тенденциях социальной сферы; 2) способность выстраивать социальные контакты/способность к регулированию конфликтов; 3) юридическая и правовая компетентность в социальной сфере.

Эксперты считают, что сгладить негативные последствия можно следующим образом: ввести институт наставничества (супервизорства) и привлекать руководителей баз практики к совместной разработке программы практики и последующей ее оценке.

После анализа отчетов студентов-практикантов, было выявлено следующее:

— самыми распространенными видами деятельности на практике являются: участие в мастер-классах, праздниках и мероприятиях, их проведение, помощь клиентам, ведение документации. При этом, в отчетах не было четкого описания этих мероприятий, что делает невозможным оценку качества сформированности необходимых компетенций;

— студенты не включают рефлексию затруднений в рамки отчета студента-практиканта;

— невозможно отследить усвоение профессиональных умений и навыков работы с клиентами социальных служб.

Таким образом, проведенное исследование, показало, что, несмотря на высокий теоретический уровень подготовки, молодые специалисты все же испытывают проблемы, связанные с практической подготовкой, в том числе и эксперты, отмечают ее несовершенство.

Опираясь на данные, полученные в результате исследования, была разработана модель практической подготовки бакалавров социальной работы, при этом учитывая обширный зарубежный опыт. Так как анализ современных тенденций системы подготовки специалистов за рубежом показывает большое значение практической составляющей этой подготовки (включая возможность работы вне пределов своей страны). Большинство зарубежных студентов очной формы также хорошо представляют мир профессии социального работника: они либо участвовали в общественных организациях, социальных акциях до поступления в вуз, либо совмещают обучение в вузе и работу в социальном учреждении. Большое место в содержании практики за рубежом отводится теоретической и личностной рефлексии будущих специалистов, работе в рамках супервизорства под руководством опытных практиков и преподавателей.

По итогам практики производится проверка и оценка уровня сформированности указанных компетенций в форме дифференцированного зачета, выступления на конференции и других форм отчетности. Описываются уровни и критерии сформированности компетенций, исходя из которых возможно провести мониторинг их освоения на практике.

Так как бакалавр социальной работы в процессе прохождения практики должен не только выполнять предписания, указанные в целях и задачах практики, но и саморазвиваться и самоопределяться, то логичным будет разработка и внедрение вариативной части практики, ориентированной на интересы и ожидания студента в процессе реализации проектов инновационной деятельности и т. д. В вариативной части могут быть представлены задания, ориентированные на разработку портфолио, участие в управленческой деятельности, организации диагностических исследований, и др.

При определении тематики индивидуальных заданий в вариативной части содержания практики учитываются следующие факторы: 1) образовательный маршрут студента, 2) возможности конкретной базы практики.

Результаты выполнения заданий, входящих в вариативную часть содержания практики, могут войти в «Портфолио по практике» или «Портфель достижений» студента, который, по сути, представит содержательную основу разработки резюме будущего специалиста.

Индивидуальные направления работы определяются и конкретизируются студентами совместно с преподавателями — руководителями практики, с супервизорами (их назначение предусмотрено «Рабочей программой производственной практики»). В программе формулируются требования к индивидуальному заданию:

Таблица 2. Пример дневника практики

Дата	Содержание деятельности*	Анализ работы**	Отзыв***

* — Раздел «Содержание деятельности» может включать в себя план работы на день с указанием цели каждого вида работы.

** — Анализ проведенной работы проводится по следующей схеме:
краткий отчет о проведенной работе;

- суждение о том была ли достигнута поставленная цель, то есть соответствует ли полученный результат (результаты) поставленной цели;
- суждение о том, что способствовало достижению поставленной цели, а что, наоборот, оказало негативный эффект;
- суждения по повышению эффективности выполнения задания в будущем (при наличии таковых).

*** — Отзыв может быть дан супервизором.

— необходимость учитывать уровень теоретической подготовки студента по различным элементам ООП, а также объем компетенций, сформированный к моменту проведения практики;

— доступность и практическая возможность сбора исходной информации;

— учет потребностей учреждения (организации), выступающей в качестве базы производственной практики бакалавра.

Также здесь могут быть предложены блоки тематических направлений, в рамках которых может быть сформулировано индивидуальное задание по практике.

Задание по научно-исследовательской работе предполагает, что студенты обязаны провести в период прохождения практики научное исследование. Например, это может быть проведение научного исследования для курсовой или квалификационной работы.

К обязательной отчетной документации относятся дневник практики, отчет студента о практике и другие возможные документы, предусмотренные программой или регламентированные внутривузовскими документами.

Дневник является одной из наиболее эффективных стратегий обучения будущего социального работника анализу собственной профессиональной деятельности, формирования и оценки умений решать задачи по самоанализу, самооценке и коррекции собственной профес-

сиональной деятельности. По итогам практики в технологическую карту руководителем практики выставляются баллы (по 100-балльной системе), полученные студентом за выполнение того или иного вида работы или задания, и также итоговый балл за практику (по десятибалльной системе). Технологическая карта — продукт творческой деятельности выпускающей кафедры, руководителя и студента. Её структура и содержание жестко не регламентируются.

Если для практики не предусмотрено выставление дифференцированного зачета, то формами отчетности могут служить научно-исследовательская работа студента или творческое эссе.

Таким образом, данная модель (содержащая дневник практики, рефлексию студента, вариативную часть практики, оценку результатов) может быть использована для корректировки учебной программы по организации практик студентов, так как она опирается на помощь студенту по сознательному привнесению полученных знаний в практические ситуации профессиональной деятельности (Американская модель), решение реальных проблем, деятельность в конкретных ситуациях (Европейская модель — работа со случаем). Она отражает организационный и содержательный (содержание деятельности и результаты) компонент практик бакалавров социальной работы в идеологии компетентностного подхода и практико-ориентированного принципа обучения.

Литература:

1. Звездова, А. Б., Орешкин В. Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / А. Б. Звездова, В. Г. Орешкин. URL: <http://www.mier.edu.ru>
2. Петрова, И. Э. Образование в области социальной работы в Великобритании / И. Э. Петрова. URL: <http://www.upp.ru>
3. Фокин, В. А., Фокин И. В. Содержание подготовки профессиональных социальных работников в США / В.А. Фокин, И. В. Фокин // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2009. — №1. — с. 3–19.

Проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи школьного возраста

Гуськова Елена Александровна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Новостроевская СОШ» (Кемеровская область)

В наше время проблема воспитания подрастающего поколения стоит наиболее остро. Среди причин этого главная состоит в том, что сегодня усиливается разрушение традиционных ценностей. Возникают новые требования к личности и ее социализации, в рамках глобализации активно навязываются западные идеалы, происходит уничтожение «кода нации».

Школа является одним из первых институтов социализации человека и, можно говорить, что на начальном этапе становления личности именно школа напрямую соприкасается и во многом способствует формированию направленности личности.

Известные педагоги и мыслители К. Д. Ушинский, В. В. Розанов отстаивали идею воспитания подрастающего поколения в контексте русских традиций: семья, религия, культура, патриотизм.

Современные ученые (И. М. Ильинский, В. А. Руденко, А. И. Осипов) обосновывают идею воспитания и обучения молодежи в соответствии с российской социокультурной традицией, основанной на духовности, патриотизме, осмыслении культурного наследия России.

В рамках обозначенных проблем, стоящих перед обществом в вопросах воспитания молодого поколения рассмотрим аспекты духовно-нравственного воспитания молодежи школьного возраста.

Воспитание, как указывает энциклопедия, в педагогическом сообществе «...это специфическая деятельность взрослого по включению ребенка в конкретные ситуации жизни сообщества, формированию условий для его внутреннего развития — осуществлению самовоспитания. В воспитании происходит дифференциация систем ценностей, признание традиционных или выработка новых» [8]. Нравственное воспитание определяется как «особая форма многогранного процесса развития человека: сознательное и систематическое культивирование общечеловеческих нравственных качеств, организуемое и направляемое освоение моральных ценностей, формирование способностей жить согласно нормам и принципам морали с целью воплощения их в практической деятельности» [8].

Нравственность, по мнению профессора Московской духовной академии Осипова А. И., выступает с точки зрения очевидных норм, оценка нравственности происходит по тому, чем интересуется человек. Духовность же определяется как то, что является направляющей силой, мотивом при совершении того или иного поступка. По мнению Осипова А. И., можно быть нравственным поэтом, но бездуховным человеком; обладать безупречной нравственностью, но проявлять полную бездуховность.

Духовность в общем смысле определяется как совокупность проявлений духа в мире и человеке. В социологии, культурологии, в публицистике «духовностью» часто называют «объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций, сконцентрированные, как правило, в религиозных учениях и практиках, а так же в художественных образах искусства. В рамках такого подхода, ...укрепление духовности осуществляется в процессе просвещения, идейно-воспитательной или патриотической работы» [8].

Система образования сегодня призвана содействовать социализации личности, воздействуя на духовный облик молодого человека. Многие ученые разделяют мнение, что одной из важнейших проблем социализации является депатриотизация российского образования как проявление дефицита духовности. Адаптированность молодого человека школьного возраста к взрослой жизни предполагает умение приспособиться и влиться в предлагаемые условия, при этом одно из первых мест в системе ценностей занимает успешность. Успешность, как правило, измеряется работой в денежном эквиваленте. Во многих учебниках проходит мысль: успешен, если

- 1) высокое положение в обществе;
- 2) достаточный материальный статус;
- 3) высокое образование и престижная профессия.

Для достижения этих целей возможны, допустимы любые средства.

Аналогичные взгляды формируются в семье. Рождение и становление личности ребенка происходит в семье, где основными ценностями являются деньги, власть, цель любой ценой, приспособленчество. Да, мир сегодня изменился и приходится много думать о хлебе, о деньгах. Здесь возникает проблема: родители не воспитывают своих детей, отдавая это право в лучшем случае школе (хотя авторитет семьи первичен), в худшем случае ребенок воспитывается сам. Однако школа при своей устремленности воспитать молодого человека не может дать ребенку внимание, любовь. Незаменимость семьи укоренена в самом ее естестве. В. Розанов говорит о том, что «...школа дает только посох человеку, которого формирует семья». [7, с.134] Согласно А. Маслоу, у истоков отклоняющегося поведения лежит дефицит отношения привязанности с другими, чувство одиночества, ненужности, что ведет к апатии, отчуждению, цинизму, безответственности. Эти качества «расцветают» в ребенке, когда семья освобождает себя от воспитания детей. Как результат, мы видим безразличных, обозленных, циничных молодых людей, которые невосприимчивы к принятию и пониманию культуры, высоких нравственных идеалов. Во многих семьях основные установки воспитательного процесса сводятся

к следующему: брать от жизни все, пока молодой; добиваться достижения цели — любой ценой, при этом о качествах человека речь не идет. Отсюда идет отмена таких понятий нравственности как скромность, чистота, стыд. Как отмечал В. Соловьев, «Чувство стыда есть уже фактически безусловное отличие человека от низшей природы. Стыдясь, ...человек тем самым показывает, что он не есть только природное материальное существо, а еще нечто другое и высшее... Здесь охраняется высшее человеческое достоинство. Бесстыдство и безжалостность в корне подрывают его нравственный характер...» [цит. по 6].

Изменение формы семьи — неполная семья — становится нормой. Распад семьи — ситуация глубочайшего стресса для ребенка сочетающегося с чувством необъяснимой вины и боли, которое порождает опять же тревогу, отчуждение, апатию. Все вышеназванные моменты, в конечном счете, ведут к ярко выраженным нарушениям в нравственной сфере, игнорированию социальных правил, пренебрежительному отношению к моральным ценностям. Таким образом, получается порочный круг, из которого необходимо искать выход.

Насаждаемая «рыночная идеология» воспитывает чрезмерную заботу о собственном престиже. «Рыночная» составляющая в школьном образовании, как мне представляется, не всегда играет положительную роль. Внедрение новой оплаты труда во многом сводит деятельность учителя к зарабатыванию «бонусов». В данной ситуации ребенок выступает как «объект воздействия». Применение в работе новых технологий, безусловно, облегчает труд учителя, но часто приводит к тому, что учитель совершенствует свою работу, отрабатывая свои навыки работы с новой техникой, забывая о «предмете» своей деятельности. Происходит упрощение и без того не очень глубоких отношений между ребенком и педагогом. И здесь маленький человек получается лишним. Он чувствует казенщину, бюрократизм и ...лицемерие со стороны взрослых и школы в частности. Таким образом, существующая система образования не производит ценности, которые формируют нравственность и способствуют нравственному развитию личности. Реализуя коммерческие цели и шлифуя свой профессиональный рост, педагоги утратили способность трудиться самоотверженно, а ведь личный пример учителя, который должен являться образцом нравственности и духовности, как указывал Ушинский К. Д. «...это плодотворный луч солнца для молодой души, который ничем заменить невозможно» [цит. по:3].

Повсеместная компьютеризация, владение новой техникой сегодня вытесняет духовно-ценностное изменение, способствует формированию новых нравственных установок в среде обучающихся: школьники практически перестали читать. Произведения школьной программы изучают в сокращенном или электронном варианте. Среди молодежи успешно внедряется «новая форма» общения — переписка через Интернет. При общепризнанной загруженности учащихся компьютер занимает одно из ведущих мест в формах проведения до-

суга. Кажущаяся в данном случае глобализация ведет к упрощению развития ребенка, утилизации его сознания, невосприятию культурного фона, к низкому уровню общекультурной подготовки, снижению грамотности. В то время, как культура, по определению Д. С. Лихачева «...огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих огромное пространство, из просто населения — народом, нацией» [цит. по: 5]. Процессы глобализации, стирание межпространственных рубежей выступают как возможность унифицирования людей; стирание этнической самоидентификации способствует размыванию таких характеристик как национальность, делает невозможным причислять себя к той или иной культуре, народу. Копирование европейской системы ценностей и ее полное восприятие ведет к незнанию и разрушению собственных традиций. В 19 веке Ушинский К. Д. отмечал, что характер и направленность общественного воспитания является продуктом длительного развития нации, который нельзя заимствовать у других народов» [10]. В. Розанов, развивая свои идеи говорил о том, что «вне традиций своего народа, вне смысла своей религии, вне целого движения двухтысячелетней истории граждан, отовсюду изгнанный, образовал идею нового гражданина, фикцию, которая могла бы заключать его общественный договор» [цит. по: 2]. В данном случае мы можем говорить об идее интернационализации и глобализации. Согласно системе нравственного воспитания, предложенной Ушинским К. Д. «...воспитание патриотизма, беззаветной, деятельной любви к родине занимает в системе нравственного воспитания главное место в соответствии с основой всей педагогической системы — народностью. Любовь к Родине — наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в дурном человеке последним», «мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» [цит. по:3].

Игнорирование духовных оснований национальной культуры, отсутствие патриотизма, слепое следование идеалам европейской цивилизации неизбежно ведет к утрате обществом способности сохранять свои жизненно важные параметры. Переориентация воспитательной деятельности на идеалы индивидуализма и самодостаточности России принесло не укрепление, а снижение ценности трудовой деятельности, патриотизма, нравственности, духовности, справедливости.

Какое будущее может ожидать Россию? Цитируя Алена Даллеса, одного из идеологов «холодной войны», четко обозначены цели и задачи США: «Человеческий мозг, сознание людей способны к изменению. Посеяв там хаос, мы незаметно подменим их ценности на фальшивые и заставим их в эти фальшивые ценности верить.... Мы будем вырывать духовные корни, опошлять и уничтожать основы народной нравственности. Мы будем расшатывать, таким образом, поколение за поколением. Мы будем драться за людей с детских лет. Главную ставку будем де-

лять на молодежь. Мы сделаем из них циников, пошляков, космополитов» [цит. по: 1].

Цель таких действий в идеологическом аспекте ясно выразил Г.Киссинджер: «...новая история... не что иное как завершающий этап холодной войны, цель которого расчленение России» [цит. по: 1]. Известный геополитик Э. Бжезинский декларирует, что «новый мировой порядок,

гегемония США создаются против России, за счет России и на обломках России» [цит. по: 1].

Россия — великое государство, богатое не только культурой, но и недрами, территорией. Сильная, могучая Россия на Западе не нужна. Мощная преграда для любых притязаний — это ее народ. От качества народа, нации зависит судьба страны, судьба ее суверенитета.

Литература:

1. Ильинский, И. М. Вызовы 21 века. // Молодежь России перед лицом глобальных вызовов на рубеже веков: материалы международных конференций, Москва 18–19 ноября 2000г. -М.: Социум, 2001, — с.16–26.
2. История российского образования, Розанов, история школы/www.vestnik.edu.ru/rosanov05.html
3. Константинов, Н. А., Медынский Е. И., Шабаетова М. Ф. История педагогики. М. Просвещение, 1982.
4. Осипов, А. И. Нравственность и духовность. Фрагмент лекции. Искажения христианства/<http://azbyka.ru>.
5. Пивоваров, Б. Актуальность духовно-нравственного воспитания в школе. Доклад // Выступление на пленарном заседании съезда работников образования Новосибирской области, Новосибирск август 2009г. /<http://www.orhedu.ru>
6. Парошина, Р. А. Духовно-нравственное становление современного молодого человека. /http://oozv.narod.ru/pauka/paroshina_ped_problema.
7. Розанов, В. В. Сумерки просвещения. М. Педагогика, 1990г., — 624с.
8. Российская социологическая энциклопедия/под ред. Осипова Г. В., 1998.
9. Руденко, В. А. Образование и духовность в современном российском обществе: факторы и вектор диспозиции в процессе системных реформ. Автореферат/http://delist.ru/article/1504_2007_rudenkova/page2.html.
10. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании/Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6т.Т.1/сост. С. Ф. Егоров. М.:Педагогика,1990,-416с.

Совершенствование систем дистанционного обучения на основе применения методики оценки информационных характеристик обучающегося

Давыдова Надежда Дмитриевна, аспирант

Челябинский филиал Уральского государственного университета путей сообщения

В данной работе рассматриваются системы, реализующие адаптивную модель обучения. Автор предлагает оценивать информационные характеристики обучающегося с целью повысить степень адаптации процесса обучения в системах дистанционного обучения.

Ключевые слова: система дистанционного обучения, адаптивная модель обучения, информационные характеристики человека, способ оценки информационных характеристик человека.

На сегодняшний день развитие информационных технологий и законодательной базы позволяет широко применять дистанционные образовательные технологии при реализации учебных программ различной направленности. К настоящему времени разработано значительное количество программных продуктов реализующих данную технологию и, в свою очередь, позволяющих создавать системы дистанционного обучения (СДО). Данное направление имеет значительную востребованность на рынке образовательных услуг и применяется не только как самостоятельная форма организации учебного процесса, но и как дополнение к классическим образовательным технологиям в вопросах организации самостоятельной работы

обучающихся. В связи с чем, дальнейшее совершенствование СДО и повышения эффективности их применения является актуальной задачей и имеет важное практическое значение для развития современной системы образования.

Если рассматривать СДО с точки зрения реализации образовательного процесса, то можно выделить две модели обучения — линейную и адаптивную. Первая характеризуется строгой последовательностью прохождения материала. Особенностью второй модели является то, что последовательность прохождения учебного материала, корректируется в зависимости от анализа деятельности обучаемого. Последнее направление представляется наи-

более перспективным с точки зрения повышения эффективности процесса обучения, как позволяющее учесть особенности обучающегося.

Адаптивная модель обучения может быть реализована только на основе построения некоторого алгоритма обучения. Интеллектуальные системы обучения позволяют воплощать такие алгоритмы. В работе [1] дано следующее определение этому понятию: «Интеллектуальные системы — это системы, предназначенные для решения задач, в которых, как правило, логическая (смысловая) обработка преобладает над вычислительной».

Разновидностью интеллектуальной системы является экспертная обучающая система, которая позволяет достигать какой-либо педагогической цели, основываясь на знаниях эксперта (преподавателя) в определенной предметной области, управления учением и проводя диагностику обучения. Структурная схема такой системы представлена на рисунке 1 [1].

Основными компонентами, которые входят в состав экспертной обучающей системы (рисунок 1), являются база знаний и программный интерфейс доступа и обработки знаний. Реализованная по представленной схеме интеллектуальная система обладает следующими возможностями: консультирование, помощь по средствам советов, проведение анализа и выработка решения задачи на уровне специалиста в некоторой узкой предметной области.

Другим подходом к реализации интеллектуальных систем является построение СДО на основе технологии адаптивной гипермедиа, применяемой при создании сетевого контента.

Адаптивная гипермедиа — это относительно новая область исследований. О первом использовании адаптивного гипермедиа в обучающих системах сообщалось в 1996 г. [2].

В системах адаптивной гипермедиа могут быть применены различные виды моделей пользователя, которые используются для подстраивания содержимого и ссылок страниц гипермедиа под его индивидуальные характеристики.

Выделим две главные технологии в адаптивной гипермедиа [3]:

- адаптивная поддержка в навигации;
- адаптивное представление.

Первая технология позволяет осуществлять поддержку посредством создания невидимых или видимых ссылок ориентации, а так же навигации обучающегося в гиперпространстве.

Вторая технология работает на основе некоторой модели пользователя. Целью технологии адаптивного представления является приспособление содержимого страниц гипермедиа к знаниям пользователя и другой информации хранящейся в модели пользователя. В системе с адаптивным представлением страницы не статичны, а адаптивно генерируемы или собираемы по частям для каждого пользователя.

Адаптивные гипермедиа системы опираются на модель пользователя, что отличает их от просто гипермедиа-систем. Данная модель является основой построения адаптации. Процесс построения и поддержания актуальной модели пользователя в адаптивной системе состоит в сборе данных из различных источников. В качестве неявного источника выступает наблюдение за действиями пользователя, а в качестве явного — опросы и введение пользователем данных. Модель пользователя и адаптация являются двумя сторонами одного процесса. Существует зависимость количества и качества информации, которая представлена в модели пользователя, от типа адаптационного эффекта, который стремится реализовать система [4]. Принцип функционирования адаптивной обучающей системы схематически изображены на рисунке 2 [5].

Адаптационные возможности системы зависят от применяемых в ней моделей предметной области и модели пользователя. На этапе принятия решений об адаптации избираются конкретные методы адаптации на основе результатов этапа моделирования пользователя с целью улучшить избранные аспекты взаимодействия ученика и системы [6].

Совершенно очевидно, что наиболее перспективными являются СДО, реализующие адаптивную модель с применением интеллектуальных технологий. При этом, как в экспертных обучающих системах, так и в системах, реализующих технологию адаптивного гипермедиа, необхо-



Рис. 1. Схема экспертной системы



Рис. 2. Схем функционирования адаптивной обучающей системы

димо комбинирование в единое целое знаний как минимум трех типов: об изучаемой предметной области, о педагогических приемах и стратегиях обучения, о психологических особенностях личности, характеристиках мыслительной, познавательной деятельности. Одним из возможных направлений совершенствования СДО, в части учета характеристик мыслительной и познавательной деятельности, является применение способов оценки информационных характеристик обучаемых.

Денисов А. А. и Колесников Д. Н. в теории информационных цепей определили в обобщенном виде информационные характеристики человеческого фактора: информационная память, информационная ригидность и информационное сопротивление [7].

Данная теория нашла свое применение в области взаимодействия абонента и провайдера сети в условиях рынка информационных услуг. Процесс передачи и переработки информации в работах В. С. Жабреева, М. Н. Устюгова, В. В. Прокопенко [8,9], рассматривался в виде информационной цепи на постоянном информационном токе.

В простейшем случае процесс передачи информации от СДО к обучающемуся может быть представлен в виде информационной цепи, которая представлена на рисунке 3 [7].

Данная схема включает источник информации, в качестве которого рассматривается СДО, и приемник информации — обучающийся. Выданная источником информация поступает к обучающемуся, который является



Рис. 3. Информационная цепь передачи информации между системой дистанционного обучения и обучающимся

информационной нагрузкой источника, а затем возвращается в форме информации обратной связи.

Одной из составляющих СДО является модуль контроля освоения материала, реализующий обратную связь обучающегося с системой. Данная связь позволяет помимо оценки степени освоения изучаемого материала получить ряд характеристик, уточняющих модель пользователя в адаптивной СДО. Классическим примером реализации обратной связи является использование тестовых заданий, размещаемых в отдельных модулях дистанционного курса.

При этом совершенно очевидно, что степень успешности освоения изучаемого материала и как следствие успешного прохождения тестирования в значительной степени определяются личностными психофизиологическими (в частности, информационными) характеристиками обучающегося, которые обуславливают его способности к усвоению нового материала. Таким образом, для повышения качества уточнения модели пользователя по итогам тестирования необходима методика, позволяющая учитывать данные факторы.

Процесс тестирования в СДО может быть представлен в виде схемы замещения информационной цепи при взаимодействии приемника информации (опрашиваемых) с источником информации (тестом) (рисунок 4 [10]).

Перед проверкой уровня знаний обучаемый уже обладает определенным уровнем знаний и квалификации h_{cm} — ИДЛ1 (информационно-движущей логикой). Личностные информационные характеристики обучаемого влияют на время, которое он тратит при формировании ответа, и смысл передаваемой информации обучающему (например, преподавателю). Согласно теории информационных цепей время реакции на полученную информацию описывается информационным сопротивлением. Таким сопротивлением $\pi_{внст}$ обладает обучающийся, то есть это время проявления личностных характеристик обучаемого.

Источник информации, модуль контроля знаний системы дистанционного обучения, тоже обладает ИДЛ2 — h_u — это напряжение источника без учета внутреннего сопротивления. ИДЛ2, которое характеризует возможности модуля отобразить тестовое задание. От того как

быстро происходит передача управляющего воздействия в системе дистанционного обучения зависит эффективность источника информации (модуля контроля).

Обучающийся также обладает информационной памятью ($n_{ст}$ — кратковременная и долговременная память). Во время прочтения тестового вопроса происходит заполнение кратковременной памяти обучаемого, но в процессе обдумывания и формирования ответа на поставленный вопрос он может забывать часть полученной информации, что влияет на время ответа на вопрос. Кроме того процесс осмысления и формулирования ответа не может происходить, опираясь только на кратковременную память, обучаемый обращается к своей долговременной памяти, что так же влияет на информационное сопротивление (время реакции обучающегося на полученную информацию).

Еще одной информационной характеристикой обучаемого является ригидность $L_{ст}$. Ригидность $L_{ст}$ в данном случае — активное противодействие, оказываемое психикой человека при осмыслении и формировании ответа.

В настоящее время разработано несколько способов для оценки информационных характеристик обучающегося, многие из которых построены на измерении времени ответов на некоторые контрольные вопросы. Однако, зачастую данные способы не учитывают погрешности измерения времени чтения и осмысления ответов, используют исходные данные для расчёта характеристик для одного момента времени из различных интервалов времени. С целью повышения точности оценки информационных характеристик обучающегося необходимо учитывать погрешности измерения скорости чтения, времени чтения и осмысления вопросов, использование адекватной математической модели чтения и осмысления вопросов, применение уравнений нелинейной фильтрации.

Указанная задача решается в способе оценки информационных характеристик обучающегося [11], преимущественно при оценке знаний или профессиональной пригодности. Согласно данному способу после прочтения тестового вопроса по результатам измерения определяется время формирования и осмысления ответа T , которое исчисляются с момента прочтения вопроса до момента

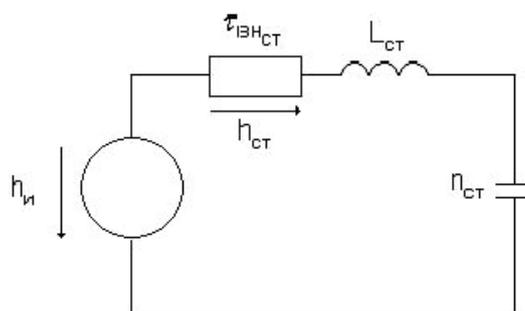


Рис. 4. Схема замещения информационной ригидной цепи с последовательной памятью при взаимодействии приемника информации (опрашиваемых) с источником информации (тестом)

получения сигнала обратной связи от обучаемого или тестируемого человека, содержащего сформированные ответы. Далее по результатам измерений определяются характеристики информационных процессов в замкнутой системе с помощью метода информационных характеристик человеческого фактора. По полученным характеристикам информационного процесса находятся следующие информационные параметры обучаемого или тестируемого человека: информационное сопротивление внст ; информационную ригидность $L_{\text{ст}}$; информационную память $n_{\text{ст}}$. При проведении эксперимента создаётся модель информационной системы с обучающимся, включающей источник, формирующий тест и обучающегося, которая формируется в виде уравнений в пространстве состояний, затем информационные характеристики определяются с помощью уравнений марковской теории оптимального нелинейного дискретного оценивания.

Рассмотренный способ позволяет оценить информационные характеристики обучающегося и рационально организовать образовательный процесс в СДО, а также установить уровень подготовки до и после прохождения разделов дисциплины или модуля. В частности, если информационное сопротивление относительно большое, то необходимо развивать технику чтения, если информационная ригидность относительно большая, то следует расширять объём понятий в рассматриваемой области знаний, если информационная память относительно мала, то следует развивать память, как основу интеллекта. Определение информационных характеристик позволит сформировать рекомендации для обучающегося по прохождению материала, а так же поможет в построении и под-

держании актуальной модели пользователя в адаптивных гипермедиа системах.

Способ оценки информационных характеристик обучающегося реализуется при помощи анализа времени ответов на тестовые вопросы и достаточно легко алгоритмируется, что позволяет реализовать ее в виде компьютерной программы тестирования. В связи с чем, появляется возможность разработки программного продукта в виде модуля СДО. В дальнейшем необходим анализ возможных областей применения данного модуля на различных этапах дистанционного обучения с целью повышения эффективности образовательного процесса и совершенствования существующих СДО.

Основываясь на выше изложенном, можно сделать ряд выводов:

1. современные СДО имеют технические возможности адаптировать учебный процесс под особенности обучающегося, однако, степень адаптации в значительной степени зависит от реализуемой в системе модели обучающегося и полноты ее описания;

2. возможным направлением повышения качества модели пользователя в СДО является учет информационных характеристик обучающегося, что позволит корректировать учебный процесс исходя из психофизиологических особенностей конкретного пользователя СДО;

3. методика оценки информационных характеристик обучающегося должна быть формализована в виде программного модуля, являющегося частью СДО, что позволит в значительной степени автоматизировать адаптационную составляющую данных программных продуктов.

Литература:

1. Янушко, Д. Ю. Интеллектуальные и экспертные системы дистанционного обучения в системе повышения квалификации [Электронный ресурс]: Институт правоведения. — 2010. — №2. — С. 604–609. — URL: <http://masters.donntu.edu.ua/2014/fknt/bulyuk/library/article5.htm>. — [Дата обращения: 28.10.2014].
2. De Bra, P. M. E.: Teaching Hypertext and Hypermedia through the Web. *Journal of Universal Computer Science* 2, 12 (1996) 797–804 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.iicm.edu/jucs_2_12/teaching_hypertext_and_hypermedia. — [Дата обращения: 28.06.2012].
3. Brusilovsky, P., Adaptive and Intelligent Technologies for Web-based Education. In C. Rollinger and C. Peylo (eds.), *Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching, Konstliche Intelligenz*, 4, 19–25.
4. Desmond Elliott. An Architecture for Life-long User Modelling / Desmond Elliott, Frank Hopfgartner, Teerapong Leelanupab, Yashar Moshfeghi, Joemon M. Jose. // LLUM'09: Proceedings of the Lifelong User Modelling Workshop. — 2009. — pp. 9–16.
5. Гагарін, О. О. Дослідження і аналіз методів та моделей інтелектуальних систем безперервного навчання / О. О. Гагарін, С. В. Титенко // Наукові вісті НТУУ «КПІ». — 2007. — №6(56). — с. 37–48.
6. Смирнов, В. А. Разработка архитектуры адаптивной системы дистанционного обучения [Электронный ресурс]: портал магистров ДонНТУ. — URL: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2011/fknt/smironov/diss/index.htm>. — [Дата обращения: 10.09.2013].
7. Денисов, А. А. Теория больших систем [Текст] / А. А. Денисов, Д. Н. Колесников. — Л.: Энергоиздат, 1982. — 288 с.
8. Методики оценки информационных способностей персонала службы технической поддержки провайдера сети: Отчет о НИР / Южно-Уральский профессиональный институт; руков. Жабреев В. С.; испол.: Прокопенко В. В. — Челябинск, 2005. — 30 с.
9. Прокопенко, В. В. Рационализация менеджмента провайдера сети в условиях рынка информационных услуг [Текст]: дис. ... канд.тех. наук: 05.13.10 / Прокопенко Василий Витальевич. — Челябинск, 2005. — 129 с.

10. Пат. 2360595 МПК А61В 5/00. // Способ определения информационных параметров обучаемого или тестируемого человека; Авторы: В. С. Жабреев, Т. Н. Половова. — Оpubл. 10.07.2009. Бюл. №19. Зарегистрировано 10 июля 2009 г.
11. Пат. 2468749 МПК А61В 5/16. // Способ оценки информационных характеристик обучающегося; Авторы: В. С. Жабреев, Н. Д. Давыдова, В. Л. Федяев. — Оpubл. 10.12.2012. Бюл. №34. Зарегистрировано 10 декабря 2012 г.

Образовательная организация дополнительного образования детей: педагогика событийности

Дьячкова Татьяна Владимировна, доцент

Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области

В статье освещена проблема событийного подхода в организации жизнедеятельности образовательной организации дополнительного образования детей, предпринята попытка рассмотреть детское объединение системы дополнительного образования как особую событийную общность.

Ключевые слова: *событийность, дополнительное образование детей, детско-взрослая общность, деятельностный подход.*

Дополнительное образование детей — это личностно-ориентированное образование, направленное на создание условий для формирования у ребенка субъективного опыта в деятельности, познании, общении. Оно осуществляется в максимально комфортных для развития ребенка условиях, которые существенно развивают его творческий потенциал, обеспечивая возможность попадания в «ситуацию успеха» в избранном деле и тем самым, способствует развитию таких качеств личности, которые необходимы для успеха в любой сфере деятельности. Таким образом, дополнительное образование детей создает возможность формирования круга общения на основе общих интересов и ценностей.

В Концепция развития дополнительного образования детей, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. №1726 — р отмечается что, «в дополнительном образовании детей познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик, становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ, дети и подростки получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности».

Важная особенность дополнительного образования состоит в том, что здесь складывается особый тип взаимодействия педагога с ребенком, которых объединяет предмет общего интереса, формируется развивающая среда (фон жизнедеятельности). В работах А. В. Мудрика понятие «жизнедеятельность» детского объединения по интересам в учреждении дополнительного образования рассматривается как совокупность практик взаимодействия воспитанников и воспитателей (детей и взрослых) друг с другом и внешней средой, обеспечивающих реали-

зацию индивидуальных и социальных потребностей и интересов [2, 182].

Вхождение ребенка в систему дополнительного образования формирует у него реальные навыки организации содержательного досуга. Во многом меняется уклад жизни ребенка, новые социальные связи обогащают жизнь детей. Появляются новые интересы, ценности, жизненные ориентиры.

Разнообразные формы работы с воспитанниками выводят детей и педагогов в состояние событийной общности. Жизнь творческого объединения в рамках системы дополнительного образования детей — это круговорот ярких событий, которые рожают новые идеи, новые ценностные установки, создают условия для разработки и реализации авторских программ.

Л. И. Новикова отождествляла событие с чем-то ярким, красочным, праздничным, незаурядным, впечатляющим, в противоположность серым будням повседневности. В. А. Караковский и Д. В. Григорьев определяют, что в ткань обыденного пребывания в образовательной среде педагогам необходимо постоянно вносить прецеденты-события, которые дети способны осуществлять самостоятельно и самоуправляемо. [3, 79]

Событийная общность, складывающаяся в пространстве свободного общения, возникает на основе значимой и интересной для всех деятельности, открытого личностно значимого общения между педагогом и воспитанником. Как отмечает Д. В. Григорьев «событийный подход к воспитанию позволяет педагогам проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые событийные общности, рефлексировать и управлять личностно-развивающимся потенциалом совместного бытия

взрослых и детей, выстраивать управленческие стратегии и практику в соответствии с идеей создания сети взаимосвязанных педагогических событий». Событийная общность детского объединения системы дополнительного образования детей, складывающаяся в пространстве свободного общения, возникает на основе значимой и интересной для всех деятельности, открытого лично значимого общения между педагогом и воспитанником.

Общение — один из важных видов деятельности детей в учреждении дополнительного образования детей. Широко развитая практика совместной творческой деятельности позволяет ребенку находить себя в общности, проживать различные социальные роли, формирует умение вести диалог, жить по нормам толерантности. В. И. Слободчиков рассматривает событийную общность как необходимую ситуацию развития человека: «Полнота связей и отношений между людьми обеспечивает только в структуре со-бытийной общности, основная функция которой — развитие. Со-бытие есть то, что развивает и развивается...». [5, 31]

В учреждении дополнительного образования важна ориентация педагога на настроения и интересы воспитанников в проживаемой образовательной ситуации. Отношения между участниками образовательного процесса в системе дополнительного образования детей характеризуются диалогом, открытостью своих позиций, возможностью проявить себя и помочь самореализации другого («командных дух»). Событийная общность проявляется через интересные, запоминающиеся по эмоционально-ценностной насыщенности занятия и события. Педагоги дополнительного образования поддерживают отношения равенства, взаимного интереса, взаимопринятия и взаимоуважения в творческом объединении.

Основными источниками возникновения и развития детско-взрослой общности УДОД являются:

1. общий интерес всех участников образовательного процесса к той или иной направленности деятельности;
2. совместная деятельность в рамках реализации дополнительной образовательной программы, определяющая социальное поведение педагогов, детей и родителей;
3. общение, переживания, способствующие созданию эмоционального единства (репетиции, выступления, соревнования, радость переживания чувства прекрасного и мн. др.);
4. культурная связь, ценности и нормы, принятые в творческом объединении образующие коллектив единомышленников, характеризующийся высокой эмоциональной и деятельностной включенностью.

Н. Б. Крылова указывая на условия возникновения событийности в образовании отмечала, что в ситуациях, когда то, что происходит с детьми в образовательном учреждении, разворачивается на основе собственного «хода вещей», а не по специальному плану, заказу и умыслу со стороны; когда жизнь ребенка не «давит» ребенка, а обе-

спечивает ему ту жизнедеятельность, к которой он стремится и которую ищет. [4, 84]

Событийность УДОД задается тем, что привычное образовательное пространство расширяется благодаря:

- общению ребенка со сверстниками из разных образовательных организаций, которое дает ему возможность взглянуть на себя как представителя своего поколения и ощутить сопричастности к лично значимому взрослому — педагогу дополнительного образования,
- встречам с разными взрослыми — мастерами своего дела, успешными людьми (художниками, актерами, спортсменами, бизнесменами, учеными и др.),
- встречи с самим собой: «что я узнал о себе, свой город, свое поколение, про мир взрослых»,
- погружению детей в разнообразные социокультурные практики.

Известный психологический тезис гласит: «...деятельность влияет на личность в меру включенности человека в ее свершение». В основу дополнительного образования детей положен принцип деятельностного подхода. Дополнительные общеобразовательные программы построены по принципу образовательного события. В рамках реализации дополнительной общеобразовательной программы педагог совместно с детьми выстраивает со-бытийную общность.

Занятие в системе дополнительного образования детей — это яркое событие, все, что происходит на занятии, затрагивает личные интересы ребенка и значимо для него. Педагог дополнительного образования работает не над причинами неудач обучающихся, а над причинами успеха, таким образом, раскрывая творческий потенциал воспитанников. Дети и взрослые в системе дополнительного образования учатся творить вместе в процессе познания, выстраивая взаимообогащающее сотрудничество на благо всего творческого объединения. Суть событийности на занятии состоит в новом отношении ребенка к знаниям, которые ему предстоит познать. Таким образом, важным фактором результативности дополнительного образования детей становится событийность. В свою очередь, объединение по интересам рассматривается как малая социальная группа, объединенная общими целями и задачами, деятельностью, системой связей и отношений, возникающих в деятельности, общими ценностно-смысловыми ориентирами педагогов и воспитанников.

В условиях УДОД предполагается организация эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые оказываются коллективно и индивидуально значимыми; такие события становятся «своеобразными вехами не только в воспитательном процессе, но и в жизни воспитанника» (Л. И. Новикова).

Особое внимание хотелось бы уделить культурно — образовательного досугу в учреждениях дополнительного образования детей. Для ребят событие участия в программах, фестивалях, концертах — это повод, который открывает им путь к самим себе, своей семье, образовательному учреждению в целом. Для родителей участие в мероприятиях культурно-образовательного досуга —

это возможность обогатить свой родительский опыт, взглянуть на собственного ребенка со стороны.

Как событие воспринимается в УДОД проектно-исследовательская деятельность педагогов и их воспитанников, участие в которой позволяет проявить себя, попробовать свои силы, приложить знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. Ребенок, работая в пространстве событийности, овладевает способами самообразования, самореализации. Целевые ориентации событийной детско-взрослой общности формируются в проявлении интереса, построении педагогом коллективного целеполагания, при котором учитываются значимые

цели для всех и каждого воспитанника творческого объединения.

Совместное воспитывающее бытие взрослых и детей, эмоциональное восприятие педагога как значимого и интересного человека, возможность проявить себя в условиях открытого диалога, все это — позволяет говорить нам о том, что педагоги дополнительного образования в реальной практике осуществляют переход от «мероприятийного» воспитания к «деятельности в режиме педагогических событий» [1], что особенно необходимо в контексте модернизации российской системы дополнительного образования детей.

Литература:

1. Григорьев, Д. В. Событийный подход к воспитательному пространству // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. — Калуга, 2000.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2000. 200 с.
3. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива. (Вопросы теории)/Л. И. Новикова.-М.: Педагогика, 1978. 153 с.
4. Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Новые ценности образования// Под. ред. Н. Б. Крыловой. Выпуск 1 (43), 2010. — 146 с.
5. Принцип дополнительности. Новые ценности образования//Под. ред. Н. Б. Крылова./ Выпуск 4 (28), — 182 с.

Современный подход к вопросу о формировании естественнонаучных знаний у дошкольников при изучении неживой природы

Еник Оксана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Илларионова Елена Николаевна, магистрант

Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Целью современного дошкольного образования является развитие гармоничной всесторонне развитой личности ребенка, с определенным набором знаний умений и навыков. Дошкольное детство является благоприятным периодом в жизни человека для получения базисной информации. И поэтому она должна быть интересной, понятной, доступной, чтобы ребенок мог ею пользоваться и применять полученные знания на практике.

Дошкольник рано сталкивается с живой и неживой природой, начинает с ней взаимодействовать, контактировать. Поэтому актуальным стоит вопрос о развитии естественнонаучных знаний у детей при ознакомлении с неживой природой. Временный государственный стандарт по дошкольному образованию определяет раздел в работе с дошкольниками — формирование элементарных естественнонаучных знаний. Реализация этого раздела позволяет заложить базовые знания у детей, способствует формированию целостной картины мира. Кроме того, естественнонаучные знания являются тем содержанием, которое в наибольшей степени способствует развитию

детского мышления. [4] Освоение элементарных естественнонаучных знаний способствует развитию детской любознательности.

Выдающиеся педагоги прошлого и мыслители придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли; революционеры-демократы (В. Г. Белинский, А. И. Герцен и др.) говорили о необходимости приобщения детей к природе, к возбуждению стойкого и глубокого интереса к ней, без которого невозможно накопление разнообразных сведений об окружающих предметах. Большое значение К. Д. Ушинский придавал природе, он был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития. [1] Идеи ознакомления дошкольников с природой получили дальнейшее развитие в теории и практике советского дошкольного воспитания в статьях, методических работах (А. А. Быстрова, Р. М. Басе, А. М. Степанова, Э. И. Залкинда, Е. И. Волкова, и др.). Природа как неисчерпаемый источник форм, красок, звуков была

широко использована в целях сенсорного воспитания дошкольников в играх с природным материалом и природоведческим содержанием (Э. И. Залкинд, А. С. Макаревич, В. А. Дрягунова), в труде (Е. Образцова, Н. К. Постникова, Е. И. Корзакова, В. Г. Фокина и др.) В дошкольной педагогике велись исследования по отбору и систематизации природоведческих знаний, отражающих ведущие закономерности живой (И. А. Хайдурова, С. Н. Николаева, Е. Ф. Терентьева и др.) и неживой (И. С. Фрейдкин и др.) природы. [7]

Дошкольный возраст — очень короткий отрезок в жизни человека, в этот период развитие идет как никогда бурно и стремительно. Из совершенно беспомощного, ничего не умеющего существа младенец превращается в относительно самостоятельную, активную личность.

С явлениями окружающего мира, в частности с неживой природой ребенок сталкивается очень рано и стремится познать их. Однако непосредственный опыт не может служить материалом для самостоятельного обобщения, для анализа явлений, установления зависимостей между ними. Явления, происходящие в неживой природе, достаточно сложны и требуют того, чтобы дети во взаимодействии со взрослыми учились устанавливать простейшие закономерности, связи и отношения в окружающем мире. Именно на этапе дошкольного детства складывается начальное ощущение окружающего мира: ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. [8] Таким образом, уже в этот период формируются первоосновы естественнонаучных знаний, экологического мышления, сознания, экологической культуры.

Подготовка подрастающего поколения к жизни не может осуществляться без реального экологического воспитания человека с раннего возраста, когда ребенок наиболее эмоционален и восприимчив к усвоению экологических представлений и связей, правил поведения в природе. Взаимодействие человека и природы — одно из самых актуальных научных проблем. На современном этапе развития общества необычайно расширилось и углубилось воздействие человечества на окружающую среду. Стихийное и неконтролируемое воздействие человека на природу создало угрозу нарушения ее динамического равновесия и целостности, следовательно, современное общество стоит перед проблемой сознательного управления процессами взаимодействия с природой.

Таким образом, в период дошкольного детства происходит формирование и развитие экологической культуры детей, и при условии качественного формирования этой субкультуры в настоящий момент, ребенок будет любить, ценить и беречь окружающую природу всю жизнь, передавая свои знания и умения следующим поколениям.

Знакомство детей с явлениями неживой природы начинается в младшем дошкольном возрасте. Усложнение материала происходит по концентрическому принципу, что предполагает возвращение к той или иной теме на более

сложном витке развития ребёнка и усвоение более глубоких естественнонаучных знаний о неживой природе. [3]

Расширяя многообразие окружающего мира неживой природы, способное сформировать в сознании ребёнка собственную картину мира, помогающую ему ориентироваться в различных жизненных ситуациях, можно использовать следующие принципы построения педагогического процесса:

— Принцип научности — информация, которую дети получают в детском саду, должна быть точной, достоверной, обоснованной. Данный принцип выдвигает необходимость формирования у дошкольников системы научных, достоверных знаний, проверенных наукой фактов и явлений в области естествознания (элементарных экологических, биологических, географических представлений), а также отражение разнообразных фактов и явлений в развитии, во взаимосвязях и существенных проявлениях. Реализация этого принципа формирует у ребёнка точные представления об окружающем мире, дает научно достоверную информацию о неживой природе в процессе специфически дошкольных видов деятельности.

— Принцип учета возрастных особенностей детей — знания, которые усваивают дошкольники, должны соответствовать возрасту, просты и понятны ребятам. В этом залог высоких результатов усвоения полученных знаний при изучении неживой природы. Исследователи считают, что уже в младшем дошкольном возрасте важно знакомить детей на конкретных примерах с элементарными взаимосвязями и взаимозависимостями, существующими в природе. По отношению к старшему дошкольному возрасту, по мнению А. В. Запорожца, при ознакомлении с природой необходимо проникать в суть вещей, подводить детей к пониманию связи явлений. В старшем дошкольном возрасте становится возможным формирование представлений и элементарных понятий, которые могут быть ядром системы знаний.

— Принцип доступности — осуществляется в таких видах деятельности как игра, экспериментирование и доступность предполагает также привлекательность для ребенка получаемых знаний, их эмоциональную окрашенность.

— Принцип наглядности — соответствует основным формам мышления детей дошкольного возраста (наглядно-действенному и наглядно-образному). Известно, что реальные предметы и наглядные образы способствуют организации мыслительной деятельности ребёнка, обеспечивают понимание и прочное запоминание материала. Эффективность обучения зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке материала. В процессе обучения дошкольники имеют возможность наблюдать, проводить опыты и экспериментировать, выполнять разнообразные практические упражнения, при этом широко используются в работе с детьми такие виды наглядности, которые способствуют формированию познавательной активности и стимулируют переход от наглядных форм мышления к словесно-логическим.

Особенно важным в формировании системы естественнонаучных знаний у дошкольника, по мнению С. Н. Николаевой, является то, что все отдельные звенья системы выстроены в соответствии с характером и логикой стихийно сформированных знаний дошкольников (т. е. они были по Л. С. Выготскому «программой самого ребенка») и отвечали требованиям научной логики: каждое последующее звено системы вытекает из предыдущего и развивает его. [2]

Таким образом, психолого-педагогической основой формирования системных знаний о природе являются принципы отбора и систематизации знаний, выявленные и доказанные отечественными педагогами и психологами. А также общую стратегию познавательной деятельности старших дошкольников, выявленную и сформулированную Н. Н. Поддъяковым, включающую в себя умственную операцию систематизации и классификации. [5]

Выстраивая работу по организации детской деятельности и решая проблему формирования естественнонаучных знаний у детей при изучении неживой природы, необходимо использовать принципы: научность знаний, учет возрастных особенностей детей, доступность материала, наглядность обучения, комплексность знаний и разных видов деятельности, принцип противоречивости содержания воспитательно — образовательной работы, связь знаний с практическим опытом ребенка. Информация, которую дети получают, должна быть научно достоверной и в то же время доступной для их понимания. Все это делает процесс воспитания и образования дошкольников в детском учреждении более содержательно насыщенным, эмоционально окрашенным, увлекательным как для ребенка, так и для педагога. Систематическое и последовательное знакомство с окружающим миром развивает речь, память, мышление, воображение и способствует всестороннему развитию ребенка.

Литература:

1. Железнов, Ю. Д. Человек в природе и обществе. Введение в эколого-философскую антропологию / Ю. Д. Железнов. — М., 1995. — 311с.
2. Николаева, С. Н. Система экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. — М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2011.-256с.
3. Николаева, Э. Ф. Мир вокруг нас: ознакомление дошкольников с неживой природой/ Э. Ф. Николаева, О. В. Илларионова, Р. В. Блохина. — Тольятти, 2003.-132с.
4. Николаева, С. Н. Ознакомление дошкольников с неживой природой. Природопользование в детском саду. Методическое пособие /С. Н. Николаева. — М.: Педагогическое общество России, 2003.-80с.
5. Поддъяков, Н. Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста / Н. Н. Поддъяков — М. 1996.-380с.
6. Рыжова, Н. А. Наш дом — природа / Н. А. Рыжова-М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2010. — 280с.
7. Соломенникова, О. А. Экологическое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / О. А. Соломенникова.-3-е изд., испр. и доп. — М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2009.-112с.
8. Саморукова, П. Г. Как познакомить дошкольников с природой. Пособие для воспитателей / П. Г. Саморукова—М.: Просвещение, 1983. — 270с.

Социально-экономические и общественно-политические условия развития профессионально-технического образования на Украине конца XX — начала XXI века

Зельман Леся Несторовна, аспирант

Львовский научно-практический центр Института профессионально-технического образования НАПН Украины

Исследование экономической, политической ситуации государства конца XX — начала XXI века позволит проанализировать основные тенденции профессиональной подготовки будущих квалифицированных работников сферы обслуживания, а в будущем — возможность внедрить положительный опыт в учебно-воспитательный процесс современных профессионально-технических учебных заведений. «В кадровом обеспечении экономики

страны рабочие кадры играют главную и конструктивную роль: они создают товарную продукцию. Именно этот социальный класс определяет успех любой страны в мировых глобализационных процессах» [6, с. 19].

Цель статьи — охарактеризовать социально-экономические и общественно-политические условия развития профессионально-технического образования Украины конца XX — начала XXI веков; осуществить анализ ос-

новых документов нормативно-правовой базы этого периода.

Исторические аспекты развития профессионально-технических учебных заведений освещены в педагогических исследованиях Н. С. Брехунец («Учебные заведения образования Украины 50–60-х годов XX века»), М. И. Харламова («Развитие профессионально-технического образования в УССР В 1921–1929 гг.»), Л. И. Коробко («Государственное регулирование системы профессионально-технического образования Украины»); П. М. Кухарчук («Государственно-общественное управление системой профессионально-технического образования в Украине (региональный аспект)»), Н. Михайловской («Научно-методическое обеспечение деятельности профессионально-технических учебных заведений Украины (1921–1929)») и др.

Профессионально-техническое образование в Украине напрямую связана с социально-экономическим развитием государства. Отталкиваясь от основных этапов развития экономики страны, рассмотрим изменения в профессионально-техническом образовании. Н. Г. Ничкало отмечает, что «профтехобразование должно рассматриваться не только как компонент социальной сферы, но и как отрасль, глубоко интегрирована в экономику» [4, с. 735].

Исследуя социально-экономическое развитие нашей страны XX в., экономисты, историки, педагоги, как правило, выделяют период до пребывания Украины в составе СССР и после.

Экономисты определяют и обосновывают такие периоды трансформации экономики Украины с начала независимости:

- 1991–1994 гг. — либерализация и обвальное падение производства;
- 1995–1998 гг. — активизация противодействия кризисным процессам и замедление темпов падения в экономике;
- с 1999 — стабилизация экономики и восстановление темпов ее роста [Цит. по: 9, с. 79].

В. А. Греченко (историк) предлагает разделить историю независимой Украины на 4 основных этапа [2, с. 9]:

- 1) 1991–1996 гг. — начальный;
- 2) 1997–2004 гг. — становление;
- 3) 2005–2010 гг. — «постреволюционный» этап;
- 4) с 2010 — по настоящее время — этап реформирования.

Периодизацию развития профессионально-технического образования Украины осуществили такие ученые: С. Я. Батишев, А. М. Коханко, И. Л. Ликарчук и другие. Проанализировав предложенные этапы развития, отметим, что новым этапом в развитии профессионально-технического образования становится 1969 г. 3 апреля 1969 было принято постановление «О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях системы профессионально-технического образования», в которой предусматривалась постепенная замена профессионально-тех-

нических училищ (срок обучения 1–3 года) на средние профессионально-технические училища (СПТУ) (обучением 3–4 года на базе 8 класса) с получением полного среднего образования. Правительство ставит задачу увеличить количество учащихся в профессионально-технических учебных заведениях до 300–400 тыс. человек. В 1971 г. в Украинской ССР функционировало 163 средних профтехучилищ, а уже в 1978 году их численность выросла до 614, а число учащихся возросло с 31,5 тыс. до 120,77 тыс. человек. [3, с. 10].

В 60–80 годы произошли важные изменения в обществе и в экономической ситуации страны. Успешно проходила научно-техническая революция: расширялись предприятия, укреплялась материально-техническая база предприятий, модернизировалось оборудование, в процесс производства внедрялись новые типы машин, аппаратов, станков. Автоматизация производства повлияла на формирование квалифицированного рабочего нового типа — рабочего широкого профиля. Профессионально-техническое образование этого периода было непосредственно связана с политикой КПСС. За годы восьмой пятилетки, которую называли «золотой», темпы развития системы профтехобразования отражали высокий уровень экономического и социального прогресса. Партийно-общественные документы, этого периода, способствовали повышению роли системы профессионально-технического образования как основного звена в подготовке квалифицированных рабочих и формирования профессионального рабочего класса («О дальнейшем развитии системы профессионально-технического образования» (1972), «О мерах по расширению сети средних сельских профессионально-технических училищ и по улучшению их работы» (1975), «О дальнейшем совершенствовании процесса обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования» (1977), «О мерах по дальнейшему совершенствованию подготовки и повышения квалификации рабочих на предприятии» (1979)). В 1977 г. Конституцией СССР гарантировалось право на образование, где отмечался демократический принцип советской системы, которая обеспечивала общеобразовательную и профессиональную подготовку всех граждан, а также духовное и физическое развитие молодежи и ее подготовку к трудовой деятельности. Стоит упомянуть еще один важный документ — Положение о профессионально-технических учебных заведениях СССР, утвержденное Советом Министров СССР 11 апреля 1980 г., в котором указывались основные цели, задачи и функционирования учебных заведений профтехобразования по единой общественной политики в подготовке квалифицированных рабочих [1, с. 263].

В 1985 г. в СССР начато «перестройку» советского общества, которая охватывает все звенья общества. Основной задачей в образовании руководство видело курс на непрерывное образование. Правительство для достижения такой цели в 1988 г. принимает пос «Об организации и структуру управления народным образованием»,

где единственным органом управления системой образования в СССР был определен Государственный комитет СССР из народного образования на базе объединенных Министерства высшего и среднего специального образования СССР, Министерства образования СССР и Государственного Комитета СССР по профессионально-техническому образованию. В УССР в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР было создано союзно-республиканское Министерство народного образования. Министерство образования Украинской ССР и Государственный комитет Украинской ССР по профессионально-техническому образованию были ликвидированы. Главные задачи нового Министерства определялись постановлением Совета Министров УССР от 22 июля 1988 №194 «Об организации и структуре управления общеобразовательной и профессионально-технической школой в УССР» [8, с. 213].

Такие изменения в организации деятельности центрального органа управления системой подготовки рабочих кадров привели к изменениям в содержании его управленческой деятельности. Так, Министерство народного образования начало стимулировать процесс передачи профессионально-технических училищ в подчинение общесоюзных министерств и Госагропрома УССР. О передаче профтехучилищ в подчинение министерств и ведомств осуществлялась на основании постановления Совета Министров СССР от 29 апреля 1988 №560 «Об организации и структуре управления народным образованием в стране». Как отмечалось в постановлении правительства СССР, «в связи с возрастанием роли основного звена экономики — предприятия, объединения и организации в обеспечении производства рабочими необходимой квалификации... установить, что: профессионально-технические училища, которые осуществляют подготовку рабочих кадров в основном для базовых предприятий, подчиняются непосредственно базовым предприятиям; профессионально-технические училища, которые осуществляют подготовку рабочих кадров агропромышленного комплекса, подчиняются агропромышленным комитетам союзных республик» [8, с. 215].

Действия Миннаробразования и ряда министерств, принимавших профессионально-технические училища, как отмечает И. Л. Ликарчук, свидетельствует о бесперспективности такого решения. Подавляющее большинство министерств, в том числе и Госагропром УССР, не могли в течение июля — августа, как это определялось правительственными решениями, принять такое количество учебных заведений и обеспечить их финансирование [8, с. 215].

После развала СССР в Украине происходило падение производства, инфляция, стремительный рост безработицы, украинцы вынуждены были выезжать на работу за границу, что привело к демографическому кризису (население Украины сократилось с 52 млн. до 49 млн.). Кроме этого, уменьшился государственный заказ на подготовку работников, сократились потреб-

ности в квалифицированных рабочих определенных профессий; осязаемым становится спрос работников, например, в сфере обслуживания (туризм, гостиничное дело, бизнес), появились новые профессии, которые требуют высококвалифицированных работников; возникла необходимость качественной подготовки высококвалифицированных специалистов сферы обслуживания, ведь именно эта сфера в экономически развитых странах является одной из важных составляющих экономики. Профессионально-технические учебные заведения вынуждены были модернизоваться, чтобы подготовить высококвалифицированных специалистов. Поэтому важной функцией профессионально-технических учебных заведений является профессиональная подготовка учащихся к овладению профессией и повышения их профессионального уровня, переквалификация рабочих, осуществление профессионального обучения персонала на производстве, обеспечение рынка труда квалифицированными рабочими. Подавляющее большинство рабочих этого периода имеют низкий уровень квалификации, является узкопрофильными работниками, не обладают компьютерами.

Вводя ряд реформ, правительство пытается преодолеть кризис: развивались рыночные отношения, внедрение гривны как новой денежной единицы, приватизация. В 1991 г. в Украине насчитывалось 1251 профессионально-техническое учебное заведение, где обучалось 648,4 тыс. учащихся [9, с. 154]. В последующие годы происходило сокращение сети заведений профтехобразования и количества учащихся в них. Причины такого падения — демографические процессы (снижение рождаемости), углубление кризиса в экономике (уменьшился государственный заказ), недооценка руководящими органами роли профессионально-технического образования в подъеме экономики.

Для преодоления кризиса в образовании 8 мая 1996 г. вышел Указ Президента Украины «Основные направления реформирования профессионально-технического образования». Реформы планируется проводить с 1996—2000 гг. По следующим направлениям:

- обновление содержания профессионально-технического образования, определения государственных требований к ее качеству и объема на уровне мировых достижений науки, техники, технологий и передового опыта;
- оптимизация сети профессионально-технических учебных заведений и структуры подготовки специалистов;
- совершенствование и демократизация форм управления профессионально-техническим образованием;
- создание правовой базы взаимоотношений профессионально-технических учебных заведений и заказчиков рабочих кадров;
- развитие профессионально-технических учебных заведений различных типов;
- участие профессионально-технических учебных заведений в реализации Государственной программы занятости населения;

— финансовое и материально-техническое обеспечение профессионально-технического образования;

— кадровое обеспечение профессионально-технического образования;

— научное обеспечение профессионально-технического образования;

— создание правовой базы профессионально-технического образования [12].

С 2000 г. экономическая ситуация в Украине стала улучшаться. Историки отметили этот год началом экономического роста. В 2000 году началось и реформирование образования. На основе Министерства народного образования и Министерства высшего и среднего специального образования было создано Министерство образования и науки Украины. Создавались учебные заведения других форм собственности. Происходит переход на ступенчатую подготовку: квалифицированный специалист, бакалавр, специалист, магистр.

В Украине в 1991 (Советский Союз) функционировал единственный тип учебного заведения — профессионально-техническое училище, которое осуществляло свою деятельность по единым учебным планам и программам на огромной территории (Украина, Словакия, Венгрия). Новые социально-экономические условия с 1991 стали толчком создания профессионально-технических учебных заведений нового типа для подготовки квалифицированных рабочих. Первыми в Украине заведениями профессионально-технического образования нового типа стали высшие профессиональные училища (ВПУ). В Законе Украины «О профессионально-техническом образовании» (1998) содержится перечень учебных заведений, относящихся к профессионально-техническим учебным заведениям, а именно: профессионально-техническое училище соответствующего профиля, высшее профессиональное училище, художественное профессионально-техническое училище, центр профессионально-технического образования, учебно-производственный центр, центр подготовки и переподготовки рабочих кадров и др. [5].

Разнообразие учебных заведений свидетельствует о весомом развитии профессионально-технического образования начала XXI в. Как отмечалось выше, с 2000 происходила стабилизация экономики и восстановление темпов ее роста, поэтому по модернизации профессионально-технического образования во времена независимости, следует отметить, что учебные заведения постепенно превращались в многоступенчатые и многопрофильные, потому в 1999 г. было принято Положение о ступенчатую профессионально-техническое образование. Согласно степеней профессионально-технического образования устанавливается три аттестационных уровня профессионально-технических учебных заведений.

К профессионально-техническим учебным заведениям первого аттестационного уровня относятся: учебные курсы определенного профессионального направления, профессиональные школы, учебно-курсовые комбинаты; автомобильные учебные комбинаты, другие прирав-

ненные к ним учебные заведения. Нормативный срок обучения определяется учебными планами и программами, но не должен превышать 1 года.

В профессионально-технические учебные заведения второго аттестационного уровня относятся: профессионально-технические училища соответствующего профиля, профессионально-художественные училища, художественные профессионально-технические училища, училища-агрофирмы, училища-заводы, учебно-производственные центры, учебные центры, другие приравненные к ним учебные учреждения. Нормативный срок обучения определяется государственными стандартами профессионально-технического образования, но не должен превышать:

а) для лиц, которые имеют полное среднее образование — 1,5 года;

б) для лиц, имеющих базовое общее среднее образование и получающих полное общее среднее образование — 4 года;

в) для лиц, которые имеют базовое общее среднее образование или, как исключение, не имеют ее и пока не получают полное общее среднее образование — 2 года.

В профессионально-технические учебные заведения третьего аттестационного

уровня относятся: высшие профессиональные училища, высшие художественные профессионально-технические училища; высшие училища-агрофирмы, центры профессионально-технического образования, центры подготовки и переподготовки рабочих кадров, другие приравненные к ним учебные заведения. Нормативный срок обучения определяется государственными стандартами профессионально-технического образования, но не должен превышать 2 года [11].

На современном этапе происходит переход «от индустриального общества к обществу услуг», 70 % населения работает в сфере услуг [10, с. 25]. Именно эта сфера нуждается в государственном регулировании в большей степени, чем рынки других товаров. Зачастую государственное вмешательство в функционирование рынка услуг вызывается не только экономическими, но и политическими и социальными причинами. В нашей стране разрабатываются меры по регулированию сферы обслуживания. В конце XX в. — В начале XXI в. был принят ряд важных законодательных актов, направленных для совершенствования развития профессионально-технического образования.

В 1991 была принята Концепция профессионального образования, а через 13 лет, в 2004, утверждена следующая Концепция. Происходили изменения в социально-экономическом развитии (изменения форм собственности, стремительное развитие рынка труда), поэтому развитие таких событий требовал изменений в профессионально-техническом образовании: обеспечение конкурентоспособности будущих специалистов с высоким уровнем образованности. Основное содержание этого документа определяет направления допрофессиональной

и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих, профессионального обучения персонала на производстве и обучения безработных граждан [7]. «Итак, Концепция развития профессионального образования Украины как теоретический документ определяет новые подходы и перспективное видение подъема этой отрасли на уровень требований и задач XXI века» [9, с. 98].

Согласно новейшему Закону «Об образовании», который вышел 01.07.2014 г., в Украине действуют высшие учебные заведения таких типов:

- университеты (универсальные учебные заведения);
- институты и академии (отраслевые учебные заведения);
- колледжи (где готовят специалистов до уровня младшего бакалавра или бакалавра). Колледж — отраслевой вуз или структурное подразделение университета, академии или института, осуществляет образовательную деятельность, связанную с получением степеней младшего бакалавра и / или бакалавра, проводит прикладные научные исследования. Колледж также имеет право осуществлять подготовку специалистов образовательно-квалификационного уровня младшего специалиста. Сведения о колледже, который является структурным подразделением университета, академии или института, включаются в Единую государственную электронную базу по вопросам образования.

Закон устанавливает пять ступеней, подготовку которых осуществляют ВУЗ: младший бакалавр, бакалавр, магистр, доктор философии, доктор наук. [13]. Степень «специалиста» будет отменено. Получение степени бакалавра означать получение полного высшего образования. Последний набор на «специалистов» и «младших специалистов» состоится в 2016 году. Все, кто уже получил степень специалиста, автоматически будут приравнены к магистрам.

Следовательно, профессионально-техническое образование за время независимости Украины претерпела значительные изменения под влиянием социальных, экономических и политических процессов. Развитие государства имеет непосредственное влияние на развитие образования, в частности профессионально-технического, осуществляющее подготовку высококвалифицированных рабочих кадров.

Следовательно, профессионально-техническое образование за время независимости Украины претерпела значительные изменения под влиянием социальных, экономических и политических процессов. Развитие государства имеет непосредственное влияние на развитие образования, в частности профессионально-технического, осуществляющее подготовку высококвалифицированных рабочих кадров.

Литература:

1. Батышев, С. Я. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. — М.: Педагогика, 1981 — 352 с.
2. Греченко, В. А. Етапи державотворення незалежної України (1991–2011) // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. — 2011. — №2 (53), Спеціальний випуск «Незалежній Україні — 20 років» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://visnyk.univd.edu.ua/?action=publications&pub_name=visnik&pub_id=276589&mid=8&year=2011&pub_article=283188
3. Дубинчук, О. С. Професія і середня освіта (Педагогічні проблеми професійно-технічної освіти). — К.: Товариство «Знання» Української РСР, 1979. — 48 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. — Київ.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Професійно-технічна освіта. — 1998. — №1. с. 2–12.
6. Зіньковський, Ю. Ф. Робітнича професія — головна умова економічної розбудови Української держави // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. — Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. — К.: Педагогічна думка, 2012. — с. 19–26.
7. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. — 2004. — №3. — с. 5–7.
8. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки): монографія / І. Л. Лікарчук. — К.:Вища школа, 1998. — 256 с.
9. Ничкало, Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти України / Н. Г. Ничкало. — К.: Педагогічна думка, 2008. — 200 с.
10. Петренко, Л. М. Професійна освіта і навчання в Україні: сучасні технології управління. Методичний посібник / за ред. Л. М. Петренко, А. Р. Козак, С. П. Коваленко — Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. — 152 с.
11. «Положення про ступеневу професійно-технічну освіту». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/956-99-%D0%BF>
12. Указ Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=322%2F96>
13. Закон від 01.07.2014 №1556-VII Закон України «Про освіту» <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>

Индивидуально-дифференцированная направленность на двигательную активность

Корнева Татьяна Александровна, воспитатель;

Фомина Татьяна Александровна, воспитатель

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

В процессе воспитания дошкольника совершенно необходимо создать такие условия для формирования и развития, в которых его физиологические и душевные способности развернутся целиком. Этому может способствовать индивидуально-дифференцированный подход к ребенку на занятиях.

Особенных познаний и умений педагога требует руководство двигательной активностью детей. Различия в объеме, продолжительности, интенсивности и содержания двигательной активности настолько велики, что выделяются отчетливо даже при обычном наблюдении дети средней, большой и малой подвижности. По мнению В. Н. Шебеко, критериями создания таких групп для занятий физической культурой могут выступать следующие показатели:

— состояние здоровья, под которым понимается уровень функционирования всех органов и систем организма; отсутствие заболеваний; способность адаптироваться в необычных условиях окружающей среды; высокая трудоспособность;

— уровень физической подготовленности, под которым понимается характер освоенных навыков основных видов движений, состояние физических качеств;

— уровень двигательной активности, под которой понимается объем, продолжительность, интенсивность и содержание движений.

С. О. Филиппова выделяет в качестве критериев еще и тип нервной системы, а также половые особенности детей.

Итак, двигательная активность — это суммарное количество двигательных действий, выполняемых человеком в процессе повседневной жизни. Согласно усредненным данным физиологов, для нормальной жизнедеятельности детского организма необходимо обеспечить ему от 6 до 13 тыс. движений в день. Установлено, что уровень двигательной активности и физиологическая потребность организма в движении определяется не только возрастом, но и степенью самостоятельности ребенка; индивидуально-типологическими особенностями центральной нервной системы, состоянием здоровья, половой принадлежностью и во многом зависит от внешних условий — гигиенических, социально-бытовых, климатических и т. п.

Основными показателями двигательной активности являются: объем движений, их интенсивность и продолжительность. Под объемом понимают общее количество движений; под интенсивностью следует понимать количество движений, выполняемых в 1 минуту; а продолжи-

тельностью является время, затраченное на выполнение двигательного действия.

На состояние двигательной активности детей значительное влияние оказывают как сезонные, суточные колебания, так и климатические и экологические особенности местности, где проживает ребенок. Суточные колебания основываются на закономерности биоритмов, в зависимости от принадлежности человека к конкретному типу людей, сгруппированных на основе их биоритмов, их двигательная активность в течение дня меняется. Так, например, у людей, относящихся к типу «жаворонок», повышение двигательной активности отмечается в утренние часы, а к вечеру постепенно — снижается их активность.

Наиболее уязвим организм малоподвижных детей малой подвижности. Низкая двигательная активность ребенка — плохой признак. Ее причинами могут быть плохой психологический климат в группе, однородность и нищета предметной среды, болезнь, слабые двигательные умения ребенка или постоянные запреты взрослых, в результате которых часто складывается малоподвижный тип его поведения. По этой причине малоподвижность у детей дошкольного возраста недопустима.

Малоподвижных детей характеризует общая вялость, пассивность, они очень быстро устают. Во время подвижной игры они стараются уйти в сторону, чтобы никому не мешать, выбирают деятельность, не требующую пространства и движений, более спокойную. Они не уверены в себе, не любят игры с активными движениями, робки в общении.

Дети средней подвижности отличаются наиболее ровным и уравновешенным поведением, равномерной подвижностью на протяжении всего дня. Таких детей примерно половина или чуть больше. При хороших условиях в группе они активны, самостоятельны. Движения у таких ребят обычно четкие, точные, уверенные, целенаправленные. При руководстве активностью этих детей достаточно создавать необходимые условия (место для движений, время, игрушки-двигатели).

Лучший метод руководства, по мнению В. Н. Шебеко — увлечь нерешительного ребенка, который не умеет двигаться игрой. Воспитатель создает условия для игры с движениями, старается вызвать у детей желание играть в движении. Предпочтение следует отдать простым, активным движениям, в которых не требуются точность.

Дети большой подвижности всегда заметны, хотя и составляют примерно 25 % от общего числа детей. Они отличаются неуравновешенным поведением, чаще других

попадают в конфликтные ситуации. Из-за чрезмерной активности они не могут управлять своими движениями. Они чаще выбирают бег, прыжки и избегают движений, требующих четкости и точности. Движения их быстры, резки, но часто бесцельны. У такого ребенка повышена потребность в движении, и она должна быть удовлетворена. Здесь говорит нам Рунова М. А. золотое правило: не запрещать, а регулировать. Руководство двигательной активностью детей должно идти не в направлении ограничения подвижности, а сосредоточения их внимания на движениях, требующих сдержанности, осторожности, осмысленности управляемостью. Полезны точные движения с мячами (попасть в цель; прокатить мяч по дорожке, в воротца и т. п.), ходьба и бег по ограниченной площади, действия с одним предметом на двоих. Подбирая игры и упражнения для детей с гиперподвижным поведением (особенно подвижные), необходимо учитывать следующие особенности таких детей: недостаточно сосредоточенное внимание, импульсивность, очень высокая активность, а также неумение подчиняться групповым правилам длительное время, выполнять инструкции (заострять внимание на деталях), утомляемость. В процессе игры им очень трудно дожидаться своей очереди и считаться с интересами других. Следовательно, включать таких детей в коллективную работу нужно поэтапно. Начинать можно с индивидуальной работы, затем привлекать ребенка к играм в малых подгруппах и только после этого переходить к коллективным играм. Желательно использовать игры с четкими правилами, способствующие развитию внимания.

Многочисленные способы управления моторной инициативностью схожи с целью ребят различной физической активности. Таким образом, нужно давать ребятам для движения достаточные площади. Так, необходимо предоставлять детям для движения достаточные пло-

щади. При этом для малоподвижных детей они увеличиваются, а для детей с большей подвижности могут несколько уменьшаться. В игры абсолютно всех ребят необходимо вводить конкретные сюжеты, призывающие повышать активность, то что содействует активизации неподвижных ребят, записывает конкретную сознательную нацеленность в бесплодную беготню ребят большей физической активности. Сюжетной направленности движений способствует внесение атрибутов; подсказка игрового образа, наводящий вопрос, напоминание. Внесение нового оборудования всегда вызывает интерес у детей. Целесообразно сосредоточить интерес ребят на понимание их действий: то что совершаешь, вследствие чего, почему так, как ещё можно, с каким еще атрибутом можно выполнить данные движения, как возможно ещё разместить объекты с целью игры. Это необходимо для обогащения двигательной деятельности. В различных видах движений ребята менее устают, т. к. присутствие интенсивной нагрузки в разных мышцах совершается их отдых; они целенаправленно приступают применять перемещения в виде развлечения. Практическая деятельность демонстрирует, если подобные условия формируются систематично, ребята с наслаждением играют.

Полезно обратить внимание детей на осмысление их движений и действий: что делаешь, почему так, как можно по-другому, с каким еще атрибутом можно выполнить данные движения, как по-разному можно расставить предметы для движений. Это необходимо для обогащения содержания двигательной деятельности. При разных движениях дети меньше устают, т. к. при активной нагрузке на различные мышцы происходит их естественный отдых; они более целенаправленно начинают использовать движения в играх. Практика показывает, когда такие ситуации создаются регулярно, дети с удовольствием двигаются.

Литература:

1. Шебеко, В. Н. Физическое воспитание дошкольников Текст.: Учебное пособие / В. Н. Шебеко, К. Н. Ермак, В. А. Шишкина. — М.: Академия. 1998. - 192 с.
2. Шишкина, В. А. Какая физкультура нужна дошкольнику Текст.: Книга для воспитателей детского сада и родителей. — 2-е изд. / В. А. Шишкина, М. В. Машенко.-М.: Просвещение. 2000. — 79 е.: ил. — ISBN 5-09-005860-1.

Работа с одаренными детьми в начальной школе

Красильникова Светлана Юрьевна, учитель начальных классов
Филиал МОУ СОШ с. Ивановс (Пензенская область)

Одной из приоритетных социальных задач современного общества является создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, и реализацию их потенциальных возможностей. Поэтому

неслучайно в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечена необходимость развития творческой среды для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе.

Осознавая значимость данного направления, следует поставить такие **задачи**:

- создать систему целенаправленного выявления и отбора одаренных детей;
- организовать работу с одаренными детьми через систему учебной и внеурочной деятельности;
- способствовать развитию творческой одаренности учащихся через систему дополнительного образования.

Предполагаемый результат:

- раскрытие творческого потенциала личности;
- развитие познавательных и творческих способностей учащихся с различным уровнем одаренности.

Работая в данном направлении, учителя нашей начальной школы руководствуются следующим **программно-методическим обеспечением**:

- Устав школы
- Программа развития школы «Становление личности воспитанника через единство обучения и воспитания в условиях интегративной школы» (раздел «Работа с одаренными детьми»)
- Образовательные программы «Школа 2100», «Гармония», «Школа России»
- Программа воспитывающей деятельности для младших школьников «Лукоморье»
- Программы деятельности классных коллективов
- Отбор и постоянное пополнение методической литературы по данной теме
- Использование медиаресурсов и возможностей Интернета.

Уже **на этапе предшкольной подготовки** в Школе будущего первоклассника и в Группе кратковременного пребывания детей начинается работа по выявлению их способностей и интеллектуального уровня. Педагогом-психологом проводится первичная диагностика. По полученным результатам проходит собеседование с учителями-предметниками, классным руководителем и родителями о потенциальных возможностях детей, предлагаются рекомендации учителям и родителям по особенностям работы с конкретным ребёнком.

Работа с одаренными детьми на уроках включает:

- Дифференцированный и индивидуальный подход
- Использование современных образовательных технологий (проблемное обучение, деятельностный метод, проектная деятельность, технология организованного общения младших школьников)
- Работа в режиме «консультант» (способные учащиеся в определенной образовательной области курируют остальных, осуществляя взаимообучение и помощь учителю в учебном процессе)
- Возможность выбора заданий повышенного уровня сложности в ходе выполнения контрольных, проверочных и самостоятельных работ по разным предметам
- Предложение учащимся индивидуальных домашних заданий творческого и поискового характера (приветствуется их собственная инициатива)

Внеурочную деятельность в работе с одаренными детьми составляют:

- Реализация Программы воспитывающей деятельности для младших школьников «Лукоморье»
- Внеклассная работа по предмету
- Подвижные выставки творческих работ учащихся
- Участие в школьных и районных предметных олимпиадах и конкурсах
- Участие в областных, Всероссийских и международных интеллектуальных конкурсах («Русский медвежонок», «Кенгуру», «Золотое руно», «Инфознайка»)
- Активное и результативное участие в многоэтапном дистанционном интеллектуальном и творческом проекте для младших школьников «Эрудит-марафон учащихся (ЭМУ)»
- Проектная деятельность учащихся 3–4 классов (несколько туров):
 - классный тур (подготовка и защита индивидуальных и групповых проектов на уровне класса);
 - школьный тур (участие в конкурсе творческих проектов в рамках школы I ступени);
 - общешкольный тур (участие в малой научной конференции школы «Наши первые шаги в научном мире» — защита лучших проектов);
 - районный тур (участие в районном конкурсе проектов для учащихся 3–4 классов);
 - дистанционные курсы интеллектуальной и творческой направленности (по выбору детей).

Развитие творческой одаренности через систему дополнительного образования

- Взаимодействие и сотрудничество с социальными партнерами, использование программ дополнительного образования для индивидуального развития творческой личности одаренного ребенка:
 - Дом детского творчества (комплексная программа «Древо ремесел», успешно реализуемые программы по изобразительной деятельности, вышиванию, бумажной пластике, вязанию, бисероплетению, конструированию);
 - Школьная и сельская библиотеки (циклы бесед, предложение разнообразных мероприятий и конкурсов);
 - Районная Детская школа искусств (музыкальное, художественно-эстетическое образование, участие в концертах и выставках);
 - ДЮСШ (физкультурно-спортивное развитие, участие в соревнованиях и турнирах различного уровня).
- расширение на базе школы сети кружков, секций, клубов по интересам по социальному запросу родителей и учащихся.

Система дополнительного образования используется для мотивации учащихся к познанию и творчеству, развитию их способностей в различных видах деятельности. Она направлена на создание условий для развития личности каждого школьника.

Работа с родителями в данном направлении включает:

— проведение тематических родительских собраний («Проблема детской одаренности», «Какого ребенка считать одаренным?», «Развитие творческого потенциала младших школьников» и т. п.);

— консультации для родителей и индивидуальные встречи;

— открытые уроки и внеклассные мероприятия;

— привлечение родителей и других лиц, заинтересованных в судьбах одаренных детей к организации кружков, клубов;

— проведение совместной с родителями научно-практической конференции по теме «Воспитание и развитие одаренности в ребенке»;

— творческие отчеты перед родителями и местным сообществом.

Работу педагогов с одаренными детьми составляют:

— отслеживание уровня развития, обученности и воспитанности школьников;

— диагностика индивидуальных особенностей каждого ребенка;

— систематическое отслеживание результативности участия одаренных детей в мероприятиях различного уровня (каждая четверть);

— создание банка данных «Одаренные дети»;

— организация работы НОУ и подготовка детей к участию в малой научно-практической конференции учащихся;

— проведение цикла семинаров по теме «Творческое развитие учащихся»;

— содействие созданию портфолио учащегося;

— проведение в конце каждого учебного года интеллектуально-творческих марафонов (смотров достижений учащихся за год), парадов лучших творческих работ;

— проведение школьного смотра методического мастерства, обобщение опыта работы по развитию детской одаренности;

— десиминация опыта работы в данном направлении (участие в семинарах, презентациях, конференциях, публикации в методических сборниках разного уровня).

По возможности мы стараемся поощрять одаренных детей грамотами и дипломами, книгами, подарками из школьного и благотворительного фонда родителей, поездками, бесплатным посещением различных мероприятий. Награждение проходит торжественно на общей линейке учащихся начальной школы, что является особо значимым для наших детей.

Ежегодно в начале и в конце года мы проводим диагностику школьной мотивации и познавательной активности учащихся начальной школы. Около половины учащихся (48–58 %) имеют высокий уровень школьной мотивации, познавательной активности. От 30 до 45 % ребят показывают хорошую школьную мотивацию. От 9 до 13 % детей имеют положительное отношение к школе, которая интересна учащимся внеучебной деятельностью. Менее 10 % составляют учащиеся с низкой школьной мотивацией. Таким образом, можно сделать вывод, что детям в школе комфортно, им интересен в целом учебно-воспитательный процесс. Мы — учителя, стараемся способствовать развитию познавательного интереса учащихся и удерживать высокий уровень школьной мотивации.

Дети быстро взрослеют. Но жить самостоятельно и успешно они смогут, если сегодня мы поможем развиться их способностям и талантам. А талантлив по своему каждый ребенок. Выявление и воспитание одаренных, талантливых детей — чрезвычайно важный вопрос. Основная наша задача — так построить учебную и внеурочную деятельность, чтобы любые индивидуальные особенности детей, таящие в себе зерно опережающего развития в той или иной сфере, не прошли мимо нашего внимания, реализовались и выращивались в нашей педагогической деятельности с этими детьми.

Из опыта организации сотрудничества в проектной деятельности (на примере учебного проекта «Я — за мир! А ты?»)

Куртукова Ольга Валерьевна, учитель английского языка
МБНОУ «Лицей №84 имени В. А. Власова» (г. Новокузнецк, Кемеровская область)

Овчинников Максим Владимирович, учитель истории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №72 с углубленным изучением английского языка» (г. Новокузнецк, Кемеровская область)

В статье описывается опыт организации сотрудничества в ходе выполнения учебного локального проекта. Авторы рассматривают актуальность и значимость сотрудничества в проектной деятельности в условиях введения ФГОС. На конкретных примерах описываются методы, механизмы и инструменты сотрудничества, обозначаются конкретные итоги и личностные, предметные и метапредметные результаты учащихся.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, сотрудничество, проектная деятельность, английский язык, история.

В основе Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий активную учебно-познавательную деятельность обучающихся и имеющий возможность реализации через метод проектов и сотрудничество.

Актуальность организации сотрудничества закладывается «портретом ученика основной школы», умеющего «вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [1, с. 4]. Именно проектная деятельность позволяет методически правильно научить ребенка работать индивидуально, сотрудничать в паре и группе, находить общие решения, при необходимости разрешать конфликты с учетом позиций и интересов всех участников проекта, формулировать и аргументировать свое мнение.

В веке современных коммуникативных технологий сотрудничество становится важным умением. Оно помогает ученикам быть творческими, мобильными, общительными лидерами и со-разработчиками, не боящимися риска, активно взаимодействующими друг с другом посредством ИКТ-технологий [2, с. 145].

Учителя сталкиваются с проблемой эффективного вовлечения учеников — «аборигенов цифрового века» в образовательный процесс. С такой проблемой столкнулась и мы, учителя средней школы. Как добиться высоких качественных результатов, углубить знания английского языка и истории, повысить мотивацию, с одной стороны, и подготовить учеников к реальной жизни, развить качества и умения XXI века, с другой?

Решить эту проблему помог пересмотр подходов, методов и инструментов в организации процесса обучения в связи с внедрением новых стандартов. Совместно с учениками 9-х классов был разработан и реализован учебный проект «Я за мир! А ты?» (I am for peace! And you?) в рамках изучения коммуникативной темы «Мир», истории второй половины XX века [3].

В ходе проектной деятельности ребята занимались решением сформулированного ими проблемного вопроса «Можем ли мы научиться жить в мире?». Работа была организована в двух группах на основе разнообразных методов и инструментов сотрудничества. Ребята самостоятельно с учетом личных желаний и предпочтений сформировали группы, определили «свое место», выстроили свой маршрут и действовали по нему.

Ученики сотрудничали, взаимодействовали друг с другом и учителями-наставниками, помогая в выполнении заданий и реализации всего проекта. Они использовали метод получения и предоставления обратной связи: работали в парах, микрогруппах, углубляли собственное понимание учебного материала и помогали устранить недопонимание у других участников. Так, на 3 этапе «Я, ты, вы и мы — вступаем в ряды!» одна из групп была разбита на минигруппы. «Миротворцы» выявляли отрицательную сущность войн и конфликтов на основе анализа стихотворения о мире и войне и изучения сайтов миротворческих объединений. Другая минигруппа формулировала название и цель существования их будущей миротворческой организации. После общего совместного обсуждения уже все учащиеся составляли декларации и уставы, которыми будут руководствоваться в своей деятельности.

Метод осмысления множественности перспектив предполагал приобретение знаний на собственном опыте. Так на втором этапе «По следам миротворцев» ребята работали с первоисточниками: анализировали документы ООН, их политические миссии; рассматривали материалы международной конференции по вопросам сохранения мира 2013 г., заполняли таблицу о текущих и завершённых операциях ООН, организовывали историческое исследование. Итоги совместной деятельности нашли отражение в созданной Google-карте.

Не каждый знает, что такое группа поддержки медиации (MSU), организованная отделом политики и посредничества Департамента по политическим делам ООН. Ученики на основе метода углубленного изучения полу-

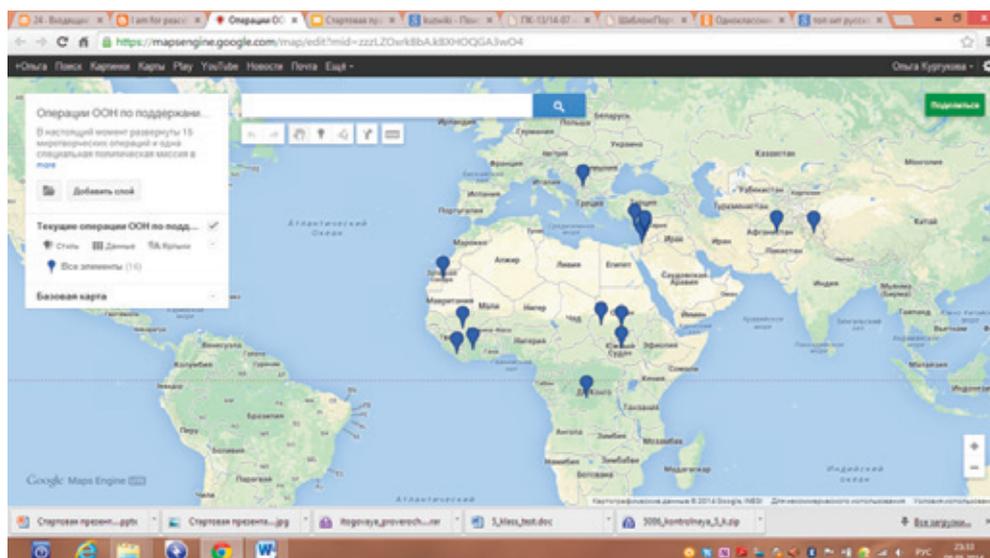


Рис. 1. Google — карта «Миротворческие миссии ООН» Режим доступа: <http://goo.gl/uPgKxz>

чили ответ на свой вопрос. Каждый ребенок в группах занимался своим делом: один смотрел видео и знакомился с участниками команды медиации, другой просматривал официальные документы Руководства, третий выяснял основные цели MSU и так далее. Грамотное распределение заданий, совместное обсуждение, обмен информацией позволили создать качественный интерактивный плакат.

Метод глобального взаимодействия реализовывался через работу в блоге и размещение информации на видеохостинге. Ученики на английском языке создавали и комментировали сообщения в блоге по вопросам: что такое мир, что такое конфликт, что делает мир прекрасным, почему общество становится жестоким и как с этим бороться и другие. Итоговое видео, смонтированное самостоятельно ребятами, о ходе проекта «Я за мир! А ты?» стало не только доступным всему миру, но и заслужило признание на областном конкурсе «Анимация. Школа. Кузбасс-2014».

Метод решения проблемы был в основе всей проектной деятельности.

Интернет как пространство для сотрудничества позволил ученикам применить разнообразные on-line инструменты. Такие как инструменты для совместного создания и использования документов (Blogger, Google-документы, Google-таблицы, Google-презентации). Инструменты для создания графического материала реализовывались в концептуальных картах SpiderScribe, MindMeister, облаке слов Image Chef, интерактивных плакатах Linoit, диаграммах в Google-таблицах, а так же при редактировании изображений и видео (MoviesMaker), в работе геосервиса GoogleMaps совместно с таблицами Google Fusion. Инструментами сбора данных стали Google-документы и текстовые анкеты. А оптимальная работа учителя достигалась ведением заметок в Microsoft One-Note.

Сотрудничая в проектной деятельности, учащиеся образовали две миротворческие организации «FIP», «Liberty» с описанием их целей и основных направлений деятельности, планированием уставов. Ими были созданы ментальные карты «Что такое Мир?» и «Что такое Конфликт?», Google-карта «Миротворческие миссии ООН» на основе совместно заполненной таблицы «Текущие операции ООН», интерактивные плакаты «Мир без войны» и «В чем заключается деятельности группы поддержки медиации». Большое внимание уделялось совместной работе в Google-презентации «Мировые и локальные войны XX века и современности». Учащиеся создавали Google-документы, описывающие деятельность миротворческих организаций в мире. Творческое начало реализовывалось в литературном переводе с английского языка на русский стихотворения о мире и дружбе. Также ученики записали и смонтировали видеоролики о деятельности своих миротворческих организаций с призывом сохранить и поддержать мир в мире, размещенные на YouTube. В третьем итоговом видеоролике были описаны ход проекта и его результаты.

Таким образом, обучающиеся достигли следующих метапредметных результатов: научились взаимодействовать с окружающими, выполняя разные социальные роли. Они развили исследовательские учебные компетенции, включая навыки работы с информацией (поиск и выделение нужной информации, обобщение), научились смысловому чтению текстов (официальные сайты миротворческих организаций); развили регулятивные действия самонаблюдения, самоконтроля и самооценки в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке и при изучении внешней политики нашей страны в во второй половине XX — начале XXI вв.; сформировали компетентности в области использования ИКТ-технологий; ну и, конечно, научились организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем



Рис.2. Видеоролики о деятельности миротворческих организаций «FIP» и «Liberty»

и сверстниками, работать в группе, находить общее решение.

Среди личностных результатов отметим: формирование толерантного отношения к проявлениям иной культуры, осознание себя гражданином своей страны и мира, развитие эмпатии и ответственности за свои действия. Ребята показали значительный личностный рост, начали задумываться над глобальной проблемой сохранения мира в мире, что доказывают результаты проведенного рефлексивного анкетирования.

Предметные результаты выразились в формировании и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции. После завершения проекта ученики умеют вести беседу по теме «Миротворчество»; отвечать на вопросы собеседника о мире, конфликте; рассказывать о целях функционирования миротворческих организаций в мировом сообществе, выполненных миссиях, путях и средствах решения конфликтов (в т. ч. военных), выражать свое мнение; воспринимать на слух речь учителя и одноклассников, аудиозаписей по теме. Уметь выделять

значимую / нужную информацию; читать тексты разных жанров (в том числе официальные документы на сайтах миротворческих организаций); составлять план, тезисы сообщения, кратко излагать результаты проектной деятельности, в том числе и комментирование сообщений на блоге.

В ходе реализации проекта нами педагогами, была освоена новая роль — роль наставников, осуществляющих руководство в сотрудничестве с учениками. Мы приобрели многогранный опыт совместной работы, научилась продумывать и использовать модель этического, легального и безопасного сотрудничества. Проект позволил научиться удовлетворять индивидуальные потребности учеников независимо от их уровня владения иностранным языком, знаниями в области истории и ИКТ-компетенциями. Что в свою очередь, положительно повлияло на высокие качественные результаты и интерес ребят, повысило уровень мотивации учеников к совместной работе, развило навыки критического мышления, качества и умения XXI века.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
2. Козырева, Е. Ю. Опыт формирования сетевых проектных команд на основе новой модели конкурсов в сфере образования // Вопросы образования. — 2009. — №3. — С.145–160.
3. Блог «Я — за мир! А ты?». Режим доступа: <http://peacemakers112school.blogspot.ru/>.

Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей

Лобанова Наталья Николаевна, воспитатель

МБДОУ детский сад №1 «Золотая рыбка» (г. Апатиты, Мурманская область)

В последнее время популярность пальчиковых игр заметно возросла. Подобные игры — не новомодное увлечение современных родителей. Они существовали у разных народов с давних времен. И немудрено, ведь пальчиковые игры замечательный способ развеселить ребенка, отвлечь его от чего — либо, найти контакт с любимым малышом. Но это не самое главное достоинство пальчиковых игр. [1, с.2]

Известный педагог В. А. Сухомлинский говорил: «Истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев. От них идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок». [2, с.3]

С Василием Александровичем трудно не согласиться — двигательные и речевые центры в мозгу находятся рядом, и значит, чем лучше развита мелкая моторика, тем успешнее будет развиваться и речь, да и не только она.

В жизни человека существует недолгий, но поистине уникальный период жизни, когда детский мозг запрограммирован на интенсивное формирование и обучение. Этот период жизни ребенка не случайно называют «нежный возраст». Поэтому, начиная с самого раннего возраста, развитие общей и мелкой моторики ребенка необходимо уделять особое внимание.

Ученые доказали, что двигательные импульсы пальцев рук влияют на формирование «речевых» зон и положительно действуют на кору головного мозга ребенка. Разно-

образные действия руками, пальчиковые игры стимулируют процесс речевого и умственного развития ребенка. На руке находятся биологически активные точки нашего организма.

В настоящее время на рынке представлены разнообразные книги, пособия и игрушки, способствующие развитию мелкой моторики. Чем можно объяснить такую популярность? Оказывается, у большинства современных детей, особенно городских, отмечается как общее моторное отставание, так и слабое развитие моторики рук. Ещё несколько лет назад взрослым и детям в том числе, большую часть домашних дел приходилось выполнять руками перебирать крупу, стирать и отжимать белье, вязать, вышивать, штопать, подметать и мыть полы, чистить и выбивать ковры, готовить еду, а сейчас эти операции за человека выполняют машины — кухонные комбайны, стиральные машины, моющие пылесосы, мультиварки. Вся эта популярность непосредственным образом отражается на развитии детей, особенно на развитии моторики рук. Очень хорошо, когда дома много разнообразных игрушек, в которые детям интересно вместе играть. Но очень немногие задумываются, что огромный потенциал развития детской моторики, тактильной чувствительности дает малышам сама жизнь. Можно развивать гибкость пальчиков и тактильную чувствительность детей, организуя развивающие игры малышей при помощи обычных предметов домашнего обихода. Самое главное — для того, чтобы играть с ребенком, не нужно ничего специально покупать. У нас есть все под рукой: пуговицы, баночки, тюбики, крышки, крупа, тряпочки, бумага.



При выполнении многих упражнений все дети вначале испытывают затруднения. Но когда их проводишь регулярно и используются разнообразные приемы, то это становится мощным средством повышения работоспособ-

ности коры головного мозга, стимулирующим развитие мышления ребенка. Поэтому в дошкольном возрасте уровень развития мелкой моторики и речи является диагностическим фактором. И если руки развиты недостаточно,

то это свидетельствует о некотором отставании в развитии ребенка.

Когда нужно начинать развивать мелкую моторику рук? Чем раньше, тем лучше. Педагоги и психологи рекомендуют начинать активную тренировку пальцев ребенка уже с восьмимесячного возраста. Развивать малыша с пеленок — это модно. Ручки ребенка как бы готовят почву для развития речи. Речевые центры головного мозга интенсивно стимулируются двигательной активностью ребенка.

В период дошкольного детства важное значение для психического развития приобретает становление речи. Образная, богатая синонимами, дополнениями и описаниями речь у детей дошкольного возраста — явление редкое.

К сожалению, о проблемах с координацией движений и мелкой моторикой большинство родителей узнают перед школой. Это оборачивается фиксированной нагрузкой на ребенка: кроме усвоения новой информации, приходится еще учиться удерживать в непослушных пальцах карандаш. Понимание значимости и сущности своевременной коррекции сохраняет не только физическое и психическое здоровье ребенка, но и оградят ребенка от дополнительных трудностей обучения, помогут сформировать навык письма.

Таким образом развивать мелкую моторику рук можно не только в специально организованных условиях и на занятиях, с конкретными развивающими пособиями, но и в быту. Продуктивность занятия возрастет, если родитель не ограничится заданием и уйдет в другую комнату,

а вместе с ребенком возьмется за решение совместной задачи. Стоит помнить, когда работа совершается вместе и в игровой форме, то любые вершины даются быстрее и проще. Так же не лишним будет напомнить: чем раньше будет начата работа по развитию мелкой моторики, тем раньше она начнет приносить свои плоды, тем проще ребенку будет расти, развиваться и овладевать новыми умениями.

Систематическая работа по тренировке тонких движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга. У детей улучшается внимание, память, речь слух, зрение, оптико-пространственное восприятие (координация, наблюдательность, зрительная и двигательная память). Мелкая моторика рук тесно взаимодействует с такими высшими свойствами сознания как мышление, пространственное восприятие, воображение, наблюдательность. Важным компонентом в развитии мелкой моторики рук является использование точных, координированных движений кистей и пальцев, которые необходимы, чтобы одеваться, рисовать, писать, а также выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий.

Заданий и упражнений, направленных на развитие мелкой моторики очень много, при желании, особенно, если подключить фантазию и воображение, придумать их можно бесконечное множество. И главное здесь — учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Таким образом, если будут развиваться пальцы рук, то будут развиваться речь и мышление ребенка.



О пальчиковых играх можно говорить как о великолепном, универсальном, дидактическом и развивающем материале кроме того, пальчиковые игры просто любимы всеми детьми,

они дарят тактильный и эмоциональный контакт, формируют хорошие взаимоотношения между взрослыми и ребенком — это замечательная возможность плодотворного общения.

Литература:

1. Е. Б. Шмелева, Пальчиковые игры. Пособие по развитию мелкой моторики и речи детей 2–3 лет.
2. Е. Ф. Черенкова, Оригинальные пальчиковые игры.

Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы

Ломакина Гульнара Рашидовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Лаер Анна Александровна, студент
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В настоящее время проблема раннего обучения становится все более и более актуальной. Во многом, как нам кажется, это связано не столько с развитием педагогики и методики преподавания различных дисциплин и предметов, сколько с модными тенденциями и трендами среди родителей. Тем не менее проблема раннего обучения активно изучается и современными учеными: психологами, педагогами, методистами. Особенно много дискуссий вызывают проблемы раннего обучения детей иностранному языку. Может показаться, что данный вопрос довольно нов и только начал изучаться, однако если мы посмотрим историю развития педагогической мысли, то мы увидим, что проблемы раннего обучения иностранному языку рассматриваются уже несколько столетий.

Так, например, великий французский философ и педагог Жан-Жак Руссо в своем романе «Эмиль или О воспитании» следующим образом отзывается о раннем обучении иностранным языкам: «Иной будет удивлен, что я отношу изучение языков к числу вещей бесполезных в воспитании; но он не должен забывать, что я говорю здесь только о занятиях первоначального возраста; что бы там ни толковали, я не думаю, чтобы какой-нибудь ребенок — я не говорю о чудесах — мог до 12- или 15-летнего возраста действительно изучить два языка» [3, с. 74–75]. Далее он поясняет, что рассматривает изучение иностранного языка, как овладение иным образом мышления, в то время как у ребенка до указанного им возраста формируется мышление на родном языке. С его точки зрения формирование второй системы мышления в то время, когда еще не сформирована первая — не совсем логично, а порой — даже вредно.

Не мене интересны и рассуждения И. Г. Песталоцци о подводных камнях раннего обучения детей. В «Письмах учителю Петерсону» он предостерегает о возможных негативных последствиях раннего обучения, если оно будет строиться с нарушением законов внутреннего становления и развития ребенка. Он рассматривает раннее обучение, как одну из многих причин, «ведущих обычно к легкомыслию, своеволию и злости детей» [2, с. 9]. Его замечание о том, что «наиболее серьезный недостаток современного воспитания, несомненно, следующий: от детей требуют слишком многого, и притом таких вещей, который обладают лишь мнимой ценностью» [2, с. 13], высказанное в 1782 году, звучит необычайно актуально и сегодня. «Природа и правильное воспитание требуют созревания» [там же] считает он и предостерегает от преждевременного обучения словам и суждениям до того, как сами понятия сформируются в разуме и душе ребенка. Очень четко в своих «Письмах» он говорит и о

первопричинах раннего обучения (желание родителей), а также о положительных результатах воспитания в соответствии с внутренним развитием ребенка «Я знаю, — говорит он, — что ребенок, которого воспитывают таким образом, не вызывает преждевременных восторгов у кушечек и предсказателей; но его спокойным созреванием всегда будут довольны внимательные родители, которые заботятся об истинном благе своих детей и думают об их дальнейшем будущем. Нет большего несчастья для человека, чем когда его с ранних лет приучают к скороспелым суждениям и поспешной поверхностности в рассмотрении тех предметов, которые заслуживают длительного внимания» [2, с. 14].

Какую же цель преследуют современные родители при выборе образования на ранней ступени развития их детей и насколько это необходимо самому ребенку? Думают ли родители о будущем своих детей или на первый план выходят их собственные амбиции и желания? В данной статье мы постарались сопоставить и сравнить цели и задачи раннего обучения иностранному языку с точки зрения родителей, их детей и специалистов педагогов и методистов, занимающихся ранним обучением.

Когда родители впервые сталкиваются с проблемой раннего обучения, то у них может возникнуть множество вопросов, например: «Насколько необходимо раннее обучение ребенка в целом? Когда лучше начинать изучать иностранный язык? Не будут ли это занятия слишком утомительными? Будет ли от них польза?».

Обращаясь к теории, мы пришли к выводу, что как в отечественной (С. И. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Ю. П. Азаров), так и в зарубежной психологии (Т.Элиот, Дж.Брунер, Б.Уайт, Р.Робертс,) есть данные о том, что в целом ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. Длительность сенситивного периода характеризуется разными учеными по-разному Робертс и Пенфильд определяют его с 4 до 8 лет, Элиот — с 1,5 до 7 лет. Большинство исследователей сходятся во мнении, начинать занятия по иностранному языку можно с детьми 3–10 лет, до 3 — бессмысленно, после 10 — бесполезно. Мы считаем, что «золотая середина» представляет собой промежуток от 5 до 8 лет, когда система родного языка уже достаточно хорошо усвоена ребенком, а к новому языку он может относиться сознательно.

Поэтому в основу нашего исследования лег именно этот возрастной промежуток. Естественно, что в данном возрасте именно решения родителей являются «векторными» в будущей жизни их детей. Зачастую современные родители опираются на некоторые критерии, влияющие на их решение в пользу обучения ИЯ.

Анализируя наши статистические данные, мы пришли к выводу, что для большинства родителей ведущими являются следующие мотивы:

— перспективность с точки зрения будущей профессии ребенка, его месте в обществе;

— социализация: изучая ИЯ ребенок общается с детьми, ИЯ даст ему большие возможности для общения в будущем, расширит его горизонты;

— присутствует и такая мотивация, как «мой ребенок самый умный, лучший», что зачастую приводит к завышенным требованиям к ребенку, несоответствие которым может снизить мотивацию ребенка как к изучению ИЯ, так и к учению в целом;

— желание родителей реализовать свои не сбывшиеся желания и мечты. В данном случае родители ограничивают своего ребенка, не всегда учитывают его реальные возможности, мешают реализации его настоящего интереса и таланта, например, в рисовании или в музыке.

Однако давайте посмотрим на проблему с другой стороны, со стороны ребенка. Как же воспринимает занятия он сам? Чего ему хочется в свои 5–7 лет? Во-первых, нельзя забывать о том, что для ребенка в данном возрасте любое учение — это, прежде всего, познание мира. Любая деятельность ребенка в данном возрасте — это знакомство с окружающим миром. Это как новая игрушка, которую нужно разобрать, посмотреть, что внутри. Чем больше таких «игрушек» «запустить» в раннем возрасте, тем больше у него потом будет инструментов для общения с миром, что является очень важным для формирования мировоззрения человека.

Во-вторых, через познание окружающего мира происходит взросление, ребенок старается заполнить знаниями весь свой вакуум, который сможет в дальнейшем помочь ему в реализации себя, как нужной «ячейке» обществу.

В-третьих, ребенок с удовольствием изучает ИЯ в том случае, если ему это нравится и он чувствует, что изучения иностранного языка делает его немножечко особенным, не похожим на своих сверстников.

Среди специалистов, педагогов-теоретиков и практиков, мы нашли огромное количество аргументов, склоняющихся к пользе раннего обучения ИЯ.

Так, Ю. П. Азаров считает, что раннее обучение ИЯ способствует [1]:

— развитию фонематического слуха, и дает непосредственно понятие о звуковом разнообразии мира;

— развитию коммуникативных навыков и умению четко излагать свои мысли;

— не только более прочному и свободному практическому владению им, но и несёт в себе большой интеллектуальный и нравственный потенциал.

Таким образом, мы видим, что каждая из сторон образовательного процесса имеет свои причины для раннего обучения и, нам кажется, что наиболее эффективным образовательный процесс будет в том случае, если в процессе обучения мы сможем скоррелировать все эти мотивации.

Поэтому следующий наш вопрос: как правильно организовать занятия? Основная ошибка родителей (как, впрочем, и некоторых учителей) заключается в том, что они считают, что чем больше информации усваивает на уроке ребенок, тем они более эффективны. Однако первоочередной задачей должно стать формирование интереса к изучению языка.

Обучение должно учитывать интересы ребенка, а значит и быть построено в соответствии с тем, что ему нужно, а не с тем, как об этом думают родители или как удобно преподавателю.

Мы хотели бы предложить несколько рекомендаций, разработанных нами в процессе изучения вопроса:

1. Ежедневно уделяйте по 10–15 минут занятиям, на которых ребёнок будет говорить на иностранном языке.

2. Во время занятий делайте перерывы для подвижных игр, рисования или лепки. Главное, чтобы все игры должны быть связаны с освоением нового языка.

3. Включайте в обучение дополнительные занятия, включающие в себя просмотры видео или рассказывание сказок.

4. Просто беседуйте с ребёнком на языке, обсудите простые, понятные для него вещи, учите его выражать свою мысль, используя доступный для него языковой материал.

5. Чередуйте занятия дома с занятиями на природе.

Наиболее предпочтительной формой обучения детей иностранному языку является игра, которая позволяет активизировать не только речемыслительную деятельность, но и сделать процесс обучения более интенсивным и занимательным. Кроме того, игра — это естественный путь познания окружающего мира в данном возрасте, наиболее естественная активность, вид деятельности. К тому же игра помогает решить еще две сложности, возникающие в процессе изучения ИЯ — необходимость многократного повторения изучаемого материала и необходимость создания условно-коммуникативных ситуаций, позволяющих формировать коммуникативную компетенцию детей. Именно в процессе игры детям легче всего учиться задавать вопросы и отвечать на них, формулировать запрос, учиться передавать информацию, выражать свои эмоции, свое мнение и т. п.

Поэтому основным умением учителя иностранного языка, который хочет работать с детьми дошкольного возраста является умение создавать ситуации с элементом неизвестного, например, с помощью загадок, поиска и нахождения различных предметов и заинтересовать этим детей. Можно пофантазировать, опираясь на жизненный опыт детей (что было бы, если бы мы сейчас попали в страну игрушек, в зоопарк, в сказку и т. д.), предложить детям сыграть роль какого-либо персонажа из учебника или из знакомых для них сказок. Дети в этом возрасте очень податливы и если сумеет найти с ними общий язык, заинтересовать их, постоянно поддерживать их мотивацию (через поддержание интереса), то результаты могут быть очень впечатляющими.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что раннее обучение может быть как отрицательным, так и положительным фактором в дальнейшем развитии ребенка. Важно, чтобы оно соответствовало внутреннему психологическому развитию ребенка, а также было организовано в соответствии с его возрастными психологическими особенностями, чтобы оно не нарушало естественного хода вещей, но максимально использовало

и активизировало возможности, которые предоставляет ребенку природа на каждом этапе его развития.

В заключении мы хотели бы добавить, что иногда родители сами становятся преградой в развитии талантов и способностей их детей, и раз уж мы говорим о раннем обучении ИЯ, то для ребенка оно не должно быть долгом, но прежде всего средством познания мира и удовольствием от расширения границ своего знания и своих возможностей.

Литература:

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика. Серия «Мастер психологии». — СПб:Изд-во «Питер», 2011. — 400 с.
2. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т.2. — М.:Педагогика, 1981. — 416 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х томах. Том 1. Эмиль, или О воспитании. — М.:Педагогика, 1981. — 656 с.

Неформальное образование детей и взрослых как новая сфера деятельности современной спортивной школы

Мальгин Валерий Евгеньевич, директор;
Митина Марианна Евгеньевна, консультант
МБОУДОД ДЮСШ (г. Радужный, Владимирская обл.)

В статье рассматриваются подходы к изучению и осмыслению современного принципа «от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь», выделяются принципы непрерывного обучения и образования детей и взрослых.

Ключевые слова: неформальное образование, непрерывное образование, дополнительное образование.

Современные тенденции в неформальном образовании в Европе состоят в том, что противостояние и противопоставление неформального образования формализованному государственному смягчается, между ними устанавливаются отношения взаимодополнения. Неформальное образование, будь то частное или общественное, становится испытательной лабораторией и полигоном для новых технологий, для выработки новых стандартов. Когда новые технологии и стандарты выдерживают испытание в жесткой конкуренции в сфере неформального образования, их перенимают государственная система образования и частные учебные заведения [3, с.67].

В настоящее время во всех развитых странах мира на уровне государственной политики достигнуто признание того, что знания во все возрастающей степени становятся основой развития общества, что необходимым средством социально-экономического прогресса в XXI веке является трансформация человечества в общество «пожизненного обучения». Положение «от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь» может служить лозунгом совокупной системы образования и наиболее полно отражает потенциал и задачи неформального образования, которое, в свою очередь, должно стать одним из механизмов реализации концепции образования на протяжении жизни.

Наиболее подходящим способом «пожизненного обучения», является расширение сферы предоставления услуг по удовлетворению потребностей в неформальном образовании как механизме реализации идеи образования на протяжении жизни. Термин «неформальное образование» используется в области образования взрослых за рубежом для обозначения образовательного процесса, организованного за пределами формальной образовательной системы, часто для удовлетворения познавательных потребностей определенной группы людей. П. Кумбс и М. Ахмед раскрывают содержание понятия неформальное образование, как организованную, систематическую образовательную деятельность, проводящуюся за пределами формальной образовательной системы, для обеспечения заданных видов обучения по отношению к специальным подгруппам населения, взрослым и детям. По мнению С. Г. Вершловского, «Неформальное образование — это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых» [1, с. 1025–1027].

Генеральной тенденцией общественной жизни в современном мире является тенденция к саморегулированию. На пороге третьего тысячелетия общество стол-

кнулось с угрозами чрезвычайно опасными для самого его существования. Это и ядерные катастрофы (как мирные, так и военные) и загрязнение окружающей среды, оскудение природных ресурсов, и рост народонаселения, наркомания, алкоголизм, опасные заболевания и межнациональные конфликты.

Но наибольшей угрозой является отставание способностей человека справляться с изменениями в окружающем его мире от темпов этих изменений. В основе всех перечисленных выше глобальных проблем лежит недостаточная компетентность конкретных людей и общества в целом в решении социальных, нравственных, производственных проблем.

Еще в XIX веке возникли такие формы просветительской работы как воскресные школы, народные, рабочие общины, курсы и т. д. Западные специалисты развили этот опыт, используя достижения современной техники, информационной технологии. Возникла система «образование на протяжении жизни человека», суть которого в обеспечении широкого доступа к образованию, повышении конкурентоспособности индивида, организации, нации.

Положения «образование никогда не кончается», «учение продолжается всю жизнь», «от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь» могут служить лозунгами совокупной системы непрерывного образования, понятие которого можно отнести к трем объектам (субъектам):

— к личности (в этом случае оно означает, что человек учится без длительных перерывов, постоянно в образовательных учреждениях или занимается самообразованием:

1) совершенствуя свою профессиональную квалификацию, свое профессиональное;

2) поднимаясь последовательно по ступеням и уровням образования;

3) при необходимости совершая образовательные маневры (например, меняя специальность) на разных этапах жизненного пути, исходя из собственных потребностей и возможностей, а также социально-экономических условий в обществе);

— к образовательным процессам/ образовательным программам (в этом случае непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития; она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому);

— к организационной структуре образования (в этом случае непрерывность характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в каждом отдельном регионе, так и у каждого человека).

Таким образом, непрерывность образования должна обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения [2, с.201–202].

Согласно определению Р.Даде «непрерывное образование — это процесс личного, социального и профессионального развития индивида на протяжении его жизни, осуществляемый в целях совершенствования качества жизни. Это всеобъемлющая и объединяющая идея, включающая формальное, неформальное и неформальное обучение». Непрерывное образование в его понимании как Life-Long Learning (LLL — образование на протяжении всей жизни) предполагает любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе, с целью совершенствования знаний, умений и навыков (компетенций) в условиях информатизации общества, глобализации мировых процессов и стремительного научно-технического прогресса [6, с.34].

Выделяются шесть принципов построения системы непрерывного образования [2, с.44–257]:

— принцип базового образования, который предполагает для продолжения образования и свободного продвижения в дальнейшем в образовательном пространстве человек должен получить определенную образовательную стартовую базовую основу (общеобразовательную и профессиональную);

— принцип многоуровневости образовательных программ предполагает наличие многих уровней и ступеней образования;

— принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и последипломного образования относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве: каждый человек должен будет всю жизнь продолжать свое образование, даже если он и не пойдет учиться на следующий уровень;

— принцип маневренности образовательных программ относится к третьему возможному вектору движения человека в образовательном пространстве «по горизонтали», то есть предполагает возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования области деятельности или получения параллельно образования в двух или нескольких образовательных областях, а образовательные программы должны позволять обучающемуся легко переходить от освоения одной образовательной программы к любой другой;

— принцип преемственности образовательных программ означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» со «входом» в последующую, а для этого необходима сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования;

— принцип интеграции образовательных структур превращает образовательные учреждения в многопро-

фильные, многоуровневые и многоступенчатые, либо позволяет одну и ту же образовательную программу реализовывать в образовательных учреждениях разных типов.

За время формирования и применения концепции непрерывного образования эти принципы уточнены по отношению к системе дополнительного профессионального образования:

— получение новых базовых знаний, умений и навыков всеми членами общества — обеспечение всеобщего доступа к получению и обновлению знаний, необходимых для социальной адаптации личности, в течение всей жизни человека;

— увеличение инвестиций в человеческие ресурсы — поиск и включение новых механизмов финансирования, расширение спектра источников финансирования, консолидация ресурсного обеспечения;

— развитие инновационных методик преподавания — изменение принятых методов обучения, их адаптация к современным условиям, создание нового преподавательского корпуса;

— формирование новой системы оценки полученного знания — развитие системы оценки и аккредитации результатов любой формы образования, приемлемой как для граждан и работодателей, так и для государственной квалификационной системы;

— развитие наставничества и центров образовательного консалтинга — создание механизмов информационного сопровождения системы непрерывного образования,

ориентированных на удовлетворение потребностей любого члена общества;

— приближение образования к дому — широкое использование информационных образовательных технологий, развитие систем дистанционного обучения [4, с.20].

Перемены, происходящие в современном мире и в системе образования в частности, характеризуются непрерывностью и скачкообразностью, а ведь именно они оказывают сильное влияние на людей. Современное образование призвано помочь молодежи быть устойчивой к изменениям и быть способной к реактивной адаптации, на основе самообучения и обучения. Актуализация неформального образования связана с изменением социальной роли образования в информационном обществе, переходом от реализации компенсаторной функции к комплексному индивидуальному личностному развитию человека [5].

В современной ситуации возникает острая необходимость по-новому определить место и роль дополнительного образования детей в российской образовательной системе, его уникальный образовательный потенциал которой мог бы стать незаменимой составной частью процесса модернизации образования. Но возможности системы дополнительного образования детей не имеют объективированных количественных и качественных показателей, а поставленные задачи, не получая соответствующих их сложности решений, не только сохраняют свою актуальность, но и приобретают деструктивный характер, препятствуя развитию этой системы.

Литература:

1. Мальгин, В. Е. Развитие вариативных форм неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы [Текст] / В. Е. Мальгин, О. В. Трофимова // Молодой ученый. — 2014. — №4. — с. 1025–1027.
2. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. — М.: Эгвес, 2000. 272 с.
3. Стрелкова, И. Б. Журнал «Библиотечное дело» №24 (114), 2009.
4. Требования работодателей к системе профессионального образования / Е. М. Аврамова, И. Б. Гурков, Т. Л. Клячко, Г. А. Краснова, А. Г. Левинсон, М. В. Михайлюк, Е. А. Полушкина, О. И. Стучевская. — М.: РУДН, 2006. 125 с.
5. Шуклина, Е. А. Неформальное образование как социокультурная традиция. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ssa-rss.ru/abstract_bank/1251724518.pdf
6. Dave, R. N. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. — Hamburg, 1976. — P. 34.

Разработка модели среды неформального образования детей и взрослых с использованием ресурсов и возможностей детско-юношеской спортивной школы

Мальгин Валерий Евгеньевич директор;
Трофимова Ольга Вадимовна, тренер-преподаватель;
Щергунова Наталья Валерьевна, заместитель директора по УВР
МБОУДОД ДЮСШ (г. Радужный, Владимирская обл.)

В статье рассматриваются особенности вариативного подхода к построению процесса неформального образования детей и взрослых через разработку модели среды неформального образования в комплексной спортивной школе и его влияния на формирование образовательной среды учреждения.

Ключевые слова: *культивируемые виды спорта, образовательная среда, вариативный подход, индивидуальные особенности, модель среды неформального образования.*

В настоящее время во всех развитых странах мира на уровне государственной политики достигнуто признание того, что знания во все возрастающей степени становятся основой развития общества, что необходимым средством социально-экономического прогресса в XXI веке является трансформация человечества в общество «пожизненного обучения». Положение «от обучения на всю жизнь к обучению через всю жизнь» может служить лозунгом совокупной системы образования и наиболее полно отражает потенциал и задачи неформального образования, которое, в свою очередь, должно стать одним из механизмов реализации концепции образования на протяжении жизни.

Наиболее подходящим способом «пожизненного обучения», является расширение сферы предоставления услуг по удовлетворению потребностей в неформальном образовании как механизме реализации идеи образования на протяжении жизни. Термин «неформальное образование» используется в области образования взрослых за рубежом для обозначения образовательного процесса, организованного за пределами формальной образовательной системы, часто для удовлетворения познавательных потребностей определенной группы людей. П. Кумбс и М. Ахмед раскрывают содержание понятия неформальное образование, как организованную, систематическую образовательную деятельность, проводящуюся за пределами формальной образовательной системы, для обеспечения заданных видов обучения по отношению к специальным подгруппам населения, взрослым и детям. По мнению С. Г. Вершловского, «Неформальное образование — это различные, гибкие по организации и формам образовательные системы, ориентированные на конкретные потребности и интересы обучаемых» [1, с. 1025–1027].

Одной из целей работы на 2014–2015 учебный год коллектива Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа» ЗАТО г. Радужный является разработка и дальнейшая апробация модели среды неформального образования детей и взрослых

с использованием ресурсов и возможностей детско-юношеской спортивной школы.

Проблемы взаимодействия основного и дополнительного образования детей и взрослых, открытости единого образовательного пространства, предоставления возможных условий развития личности детей и взрослых в рамках неформального образования может быть продуктивно и рационально решена, прежде всего, на уровне создания модели образовательной программы, которая может представлять собой интеграцию основного и дополнительного образования, исходя из потребностей детей и взрослых на основе их свободного выбора. Это особенно важно не только в подростковом возрасте, когда интересы ребенка достаточно изменчивы, но и в других возрастных периодах характеризующихся нехваткой времени, удаленностью формальных образовательных центров, отсутствием программ и многими другими причинами — неформальное образование может сыграть совершенно особую роль в развитии детей и взрослых, предоставляя для этого достаточно широкие возможности.

Исходя из этого, основная идея настоящей модели заключается в том, что сетевая образовательная программа неформального образования может являться в высокой степени многогранной и вариативной, позволять наиболее полно объединить все сферы спортивной деятельности детей и взрослых, организовать среду неформального образования, оказывающей многопрофильные услуги в сфере физической культуры и спорта, круглогодичного досуга и оздоровления, способствующей реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и их дальнейшей социализации. При этом модель неформального образования должна создаваться в процессе самой образовательной деятельности и являться открытой.

Реализация образовательной программы модели неформального образования на базе спортивной школы основывается на:

— ориентации на культивируемые в школе виды спорта и формировании основных физкультурно-спортивных компетенций детей и взрослых;

— интеграционных процессах и объединении досуговой, учебной и внеучебной, тренировочной и соревновательной деятельности;

— выборе обучающимися собственного вида спортивно-досуговой деятельности и индивидуальной траектории их развития и реализации;

— доступности и открытости, а в зависимости от условий (потребностей и интересов, проблем и результатов, целей и задач участников образовательного процесса) иметь возможность меняться.

В современных условиях непрерывно меняющегося мира, постоянного совершенствования и внедрения новых технологий развитие модели современных образовательных учреждений, соответствующих целям опережающего инновационного развития экономики и социальной сферы, обеспечивающей рост благосостояния страны, и способствующей успешной социализации и адаптации детей и взрослых, приобретает фундаментальное значение. Важнейшим направлением в сфере образования становится выстраивание «кооперации» школ с Интернетом. Выход образования в «сеть» стал для большинства развитых стран фактом. Это требует как прямого участия образования в формировании сетевых проектов и ресурсов, так и использования системой образования и социализации имеющихся сетевых ресурсов. Именно поэтому в МБОУДОД ДЮСШ уже несколько лет функционирует школьный веб сайт, а постоянное присутствие информации о мероприятиях школы в социальных сетях, делает открытой и прозрачной не только ежедневную деятельность, но и планы на будущее.

Создание и апробация эффективной модели среды неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы, позволит внедрить в систему физкультурно-спортивного образования новые организационно-экономические механизмы, обеспечивающие эффективное использование имеющихся ресурсов и способствующие привлечению дополнительных средств, повысить качество образования на основе обновления его структуры, содержания и технологий обучения, привлечь в сферу образования квалифицированных специалистов, повысить его инновационный потенциал и инвестиционную привлекательность.

Успешная реализация проекта «Модель среды неформального образования детей и взрослых с использованием ресурсов и возможностей детско-юношеской спортивной школы», позволит более полно удовлетворить потребность детей и родителей в многопрофильных услугах в сфере спортивного образования, профессионального спорта, круглогодичного физкультурного досуга и оздоровления, а так же позволит использовать новые ресурсы и возможности в сфере неформального образования.

Таким образом, процесс развития среды неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы, способствует более успешной социализации детей и самореализации взрослых города,

обусловлен требованием современного развивающегося общества, модернизацией системы образования и необходимостью повышения общего благосостояния и оздоровления населения страны.

В построении эффективно работающей модели среды неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы, мы исходим из того, что неформальное образование всегда основывается на сетевых принципах взаимодействия. В связи с этим, мы берем за основу построения данной модели теоретические предпосылки Ю. А. Конаржевского, А. И. Адамского, А. М. Цирульниковой, А. М. Лобок, М. М. Чучкевич, С. В. Тарасовой и т. д. о сетевом планировании, сетевом взаимодействии и сетевом образовании.

Согласно модели по организации неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы каждый человек (ребенок или взрослый), желающий заниматься физическим самообразованием, имеющий собственную инициативу, становится равноправным членом неформальной физкультурно-спортивной сети. Члены сети для разрешения определенной проблемы, решения задач или достижения определенного коллективного результата формируют неформальные объединения (как правило по видам спорта). Проблема или задача, вокруг которой объединяются члены сети, становится «звеном» сети. Количество «звеньев» зависит от количества задач, которые разрешаются в рамках сети. Каждый член, с одной стороны, вносит свою лепту в развитии сети, и с другой стороны, сам же развивается в процессе реализации того или иного «звена» с другими членами физкультурного сообщества сети.

Реализация модели среды неформального образования детей и взрослых с использованием ресурсов и возможностей детско-юношеской спортивной школы состоит из четырех этапов.

I этап. Создание организационных условий поиска участников образовательного процесса в сети:

— рекламная акция, объявление набора занимающихся в группы по видам спорта;

— проведение спортивных соревнований и конкурсов, оздоровительных проектов;

— выявление спортивных интересов, проблем в реализации, потребностей занимающихся;

— определение значимости сетевого взаимодействия для тренировочных коллективов, спортивно-оздоровительных групп, отдельных детей и взрослых.

II этап. Определение физкультурно-спортивных образовательных маршрутов членов сети:

— организация диалога спортивных и медицинских специалистов и занимающихся;

— уточнение спортивных интересов, проблем и оздоровительных потребностей занимающихся, участников сети и тех кого, так или иначе, может затронуть данный проект;

— определение возможных физкультурно-спортивных образовательных маршрутов занимающихся.

III этап. Совместно с администрацией школы, тренерами-преподавателями и специалистами (членами сети) разрабатываются физкультурно-спортивные образовательные программы и планы их реализации:

- проведение проблемных семинаров, консультаций и т. д.;
- разработка коллективных, групповых, индивидуальных физкультурно-спортивных образовательных программ и планов, основывающихся на выборе учащимися определенного вида спорта.

IV этап. Реализация индивидуальных и групповых физкультурно-спортивных образовательных программ.

Программа должна реализовываться в течении трех последовательных этапов: ознакомление с видом спорта, овладение методикой и техникой, соревновательный этап. В ходе реализации могут вноситься коррективы в физкультурно-спортивной образовательной программе и планах реализации.

Таким образом, модель среды неформального образования детей и взрослых с использованием ресурсов и возможностей детско-юношеской спортивной школы может являться в высокой степени вариативной и адаптированной к потребностям занимающихся.

Литература:

1. Мальгин, В. Е. Развитие вариативных форм неформального образования детей и взрослых на базе детско-юношеской спортивной школы / В. Е. Мальгин, О. В. Трофимова // Молодой ученый. — 2014. — №4. — с. 1025–1027.
2. Интернет ресурс сайт Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Детско-юношеская спортивная школа» URL <http://duchradyga.okis.ru/>
3. Интернет ресурс информационный портал Дополнительное образование URL <http://dopedu.ru/konferentsii/itogi-integratsiya-formalnogo-i-neformalnogo-obrazovaniya-kak-uslovie-dostizheniya-aktualnich-obrazovatelnich-rezultatov>

К вопросу об актуальности коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей

Овчинникова Ксения Александровна, студент

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В связи с социально-экономическими и политическими изменениями, происходящими сегодня в нашей стране, коррекция ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей является одной из многочисленных проблем, стоящих перед обществом. Актуальность данной проблемы, в первую очередь связана с высоким уровнем подростковой преступности в структуре общей преступности, негативными изменениями ее качественных характеристик.

Подростковая преступность — насущная проблема всего мира. На законодательном уровне определено понятие «несовершеннолетний преступник». В соответствии с ч. 1 ст.87 УК РФ несовершеннолетними преступниками «признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцать лет» [7].

Количество преступлений совершаемых несовершеннолетними, по данным МВД РФ с января по сентябрь на 2014г. составило 5,5 тыс. человек [6]. По данным областного УМВД РФ по Владимирской области отмечается рост подростковой преступности на 8,3 % по сравнению с 2013г. Особую тревогу вызывает рост количества несовершеннолетних, совершивших преступления, из числа

ранее привлекавшихся, на 11,4 %. Наблюдается рост лиц, совершивших преступные деяния в состоянии алкогольного опьянения на 7,3 %.

Криминология объясняет нарушение правонарушителями общепринятых норм поведения наличием у них специфической системы ценностей, противостоящей официально одобряемым или общепризнанным нормам [4, с. 46].

По данным современных исследователей ценности характеризуют направленность и содержание активности личности, которая определяет общий подход человека к миру, к себе, придает смысл и направление личностных позиций, поведения, поступков.

Анализ психологической и социально-педагогической литературы показывает, что неустойчивость ценностных ориентаций и ценностных установок подростков при неблагоприятных условиях приводит к правонарушениям.

Ценностные ориентации в философском аспекте рассматривает В. П. Бранский, в социологическом — И. С. Кон, в социально-психологическом — Е. А. Климов, Д. А. Леонтьев, в криминологическом — Ю. М. Антонян.

По мнению Д. А. Леонтьева, подростковый возраст является периодом интенсивного формирования системы ценностных ориентаций, оказывающей влияние на ста-

новление характера и личности в целом. Именно ценностные ориентации, сформированные в подростковом возрасте, определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют ее поведение [3, с. 362].

Как считает А. П. Тузов, ценностная ориентация несовершеннолетнего — это определенная структура его отношений к действительности. С одной стороны, ценностная ориентация выражается в конкретном проявлении отношений подростка к фактам действительности, а с другой — в системе фиксированных установок, регулирующих поведение. Так, для несовершеннолетних правонарушителей соблюдение существенных норм и правил поведения — нередко менее значительная ценность по сравнению с другими [5, с. 91].

Согласно С. Л. Рубенштейну, механизмы становления ценностей в сознании несовершеннолетнего действуют через организацию ценностно-ориентационной деятельности как особого рода активности, посредством которой человек воспроизводит себя в процессе социализации. Данная возрастная ступень развития личности в психологической и криминологической литературе обозначается как период самоопределения и становления ценностных детерминант личности через механизм утверждения ценностей [4, с. 57].

М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». По его мнению, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- 1) истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- 2) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- 3) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- 4) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- 5) ценности организованы в системы [1, с. 160].

Ш. Шварц и У. Билски дают аналогичное концептуальное определение ценностей, включающее следующие формальные признаки:

- 1) ценности — это понятия или убеждения;
- 2) ценности имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
- 3) ценности имеют надситуативный характер;
- 4) ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий;
- 5) ценности упорядочены по относительной важности [2, с. 11].

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, представля-

ющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве её элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее её приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включённое в систему

Проведенное нами исследование среди воспитанников в 2014г. свидетельствуют о том, что для несовершеннолетних правонарушителей не характерно стремление планировать свою жизнь, менее выражено стремление к внутреннему росту, самосовершенствованию. Правонарушители воспринимают свою жизнь как насыщенную внешними событиями, сопровождающуюся ощущением контроля над собственной жизнью и нежеланием планировать жизнь в связи с внешними обстоятельствами. У несовершеннолетних правонарушителей отсутствуют ценности, принятые в обществе, — познание, ценности культуры, активная деятельность в жизни. Подростки убеждены в своей ненужности в обществе, невозможности добиться в жизни чего — то своими силами, своим умом и талантом, занять достойное положение среди сверстников, добиться материального благополучия

Формирование ценностных ориентаций — это становление личности несовершеннолетнего, совершенствование его сознания, психологии, восприятие и принятие общественных идеалов. Вот почему систему ценностных ориентаций нельзя рассматривать как нечто навсегда сформировавшееся и неизменное. Она динамична и подвижна, отражает изменения, происходящие во взаимоотношениях личности со средой.

Ценностные ориентации личности, связывающие её внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему, занимая пограничное положение между мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов. Соответственно, ценностные ориентации личности выполняют двойственные функции. С одной стороны, система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые способы их реализации. С другой, — в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы его осуществления.

Коррекция ценностных ориентаций выступает в качестве одного из важных средств преодоления отклоняющегося поведения несовершеннолетних правонарушителей. По мнению М. С. Головина данный процесс учитывает три подсистемы воздействия на личность: воздействие на эмоциональную сферу подростка; целенаправленное и целесообразное с учетом специфики развития подростка

воздействие на его сознание; вовлечение подростка в позитивную деятельность, адекватную его интересам, способностям, психологическому состоянию, необходимую для полноценной самореализации личности.

Коррекция ценностных ориентаций подростков — правонарушителей осуществляется в результате самостоятельного свободного выбора им целей и задач, связанных с реализацией учебных и личностных функций; творческих способов и методов решения учебных задач. В ходе разрешения проблемных ситуаций, свободного творческого выбора у подростка развиваются такие умения, как планирование, осуществление, самоконтроль и самооценка результатов своей работы. Именно возможность свободного выбора, т. е. сознательное предпочтение определенной линии поведения есть предпосылка ответственности и за выбранное, и за отвергнутое, не реализованное ею [1, с. 160].

Коррекция ценностных ориентаций несовершеннолетних — это длительный процесс замены негативных свойств, качеств и взглядов личности — другими, социально-приемлемыми, с использованием стандартных и нестандартных форм педагогического воздействия. Принципиально важным основоположением коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних, выступает

необходимость демонстрации замещающего образца ценностных ориентаций.

Сложность в коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей, обусловлена тем, что период отбывания наказания совпадает с важным периодом их жизни — формированием личности, социальным становлением. Работа с такими подростками — длительный процесс, так как люди вставшие на путь преступлений в юном возрасте, трудно поддаются перевоспитанию. Поэтому процесс коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних должен осуществляться в соответствии с долгосрочной программой, состоящей из нескольких этапов, содержание которых включает: диагностику ценностных ориентаций, непосредственную реализацию воспитательных мероприятий, просветительскую деятельность [1, с. 159].

Следует подчеркнуть, что необходимо осуществлять постоянный мониторинг проводимой работы, отслеживать динамику изменений.

Успех в коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей может быть обеспечен только планомерной, системной работой путем реализации программ воздействия в развитии нравственных начал, формирования системы ценностей как важнейший подсистемы личности.

Литература:

1. Головина, М. С. Аксиологический подход в формировании ценностных ориентаций подростков, осужденных к наказанию без лишения свободы / М. С. Головина // Педагогическое образование в России. — 2012 — №4 — с. 159–163
2. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. — СПб.: Речь, 2004—70 с.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. — 487 с.
4. Миллер, А. И. Противоправное поведение несовершеннолетних: генезис и ранняя профилактика. — Киев, 1985—149 с.
5. Тузов, А. П. Мотивация противоправного поведения несовершеннолетних. — Киев, 1982. — 198 с.
6. Статистические данные правонарушений по России // URL://<http://www.gks.ru> (дата обращения 27.11.2014).
7. Уголовный кодекс РФ. Екатеринбург: Ажур, 2012

Совершенствование речевых и слуховых навыков на подгрупповых занятиях в школах I, II вида

Ожгибесова Елена Ивановна, учитель-дефектолог

КОУ «Нижневартовская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1» (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

В статье описывается опыт учителя-дефектолога по организации подгрупповых занятий в школах I, II вида. Рассказывается о том, какие методические приёмы, и какие виды работ можно использовать на таких занятиях с целью совершенствования слуховых и речевых навыков.

Ключевые понятия: подгрупповые занятия, неслышащие школьники, структура занятия, виды работ, коммуникативная функция, компетенция.

Важной жизненной компетенцией людей с нарушенным слухом является коммуникативная. От уровня сформированности коммуникативной компетенции зависит дальнейшая социализация учащихся с проблемами слуха. Поэтому главная задача учителя-дефектолога — научить ребёнка с проблемами слуха воспринимать и воспроизводить устную речь, научить не бояться пользоваться устной речью в среде слышащих.

Подгрупповые занятия — эта форма организации слуховой и речевой деятельности, которая максимально приближает учащихся с нарушенным слухом к естественному общению, поэтому их проведение целесообразно. Хотя эта форма организации работы по РСВ является рекомендательной.

Я организую такие занятия с неслышащими обучающимися, начиная с 4 класса. В группы объединяю ребят по таким признакам: уровень остаточного или сохранного слуха, уровень произношения, обучаемости, уровень речевого развития. В основном в группе по 2 ученика. Занятия проводятся 1 раз в неделю продолжительностью 40 минут. Содержание работы определяется программой.

Л. П. Назарова рекомендует следующую структуру занятия: орг. момент, организация диалога, различение текста по теме занятия, различение материала на ухо без ЗУА, итог занятия. Я отдельным этапом организую работу над формированием произношения.

Итак, занятие начинаю с приветствия, затем «маленький учитель» по карточке проводит беседу. Можно использовать речевой материал организационного, общо-разговорного характера.

Следующий этап занятия — это формирование произношения. Если обучающиеся искажают один звук, то работа проводится с двумя ребятами вместе. А если у учеников ошибки в звукопроизношении разные, то можно предложить одному ученику роль учителя и провести работу по ФП. Для коррекции звукопроизношения использую задания развивающего, обучающего характера. Это ребусы, кроссворды, составление слов, дополнение слов, слуховые диктанты, повтори ряд слов, назови лишнее слово, составь предложение, чистоговорки, скороговорки и т. д. Эти задания позволяют автоматизировать, дифференцировать звуки, работать над искажением

звуко-слоговой структурой слов, развивают слух, речь детей, помогают уточнять лексическое значение слов. В процессе выполнения задания обучающиеся контролируют своё произношение и произношение напарника.

Речь неслышащих обучающихся должна быть максимально приближена к речи слышащих, т. е. орфоэпически правильной. Поэтому на занятии упражняю детей в орфоэпии. Для этого использую упражнения типа, расставь знаки орфоэпии, подбери слова к правилу, напиши, как надо говорить слово, тестовые задания, альбомы, презентации по орфоэпии.

Большая часть времени на групповых занятиях по РСВ отводится работе с текстом. Тексты составляю на темы, предложенные в общеобразовательной программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений I, II вида. Дети с сохранным слухом (1–3 степень тугоухости) воспринимают тексты с аудиозаписей, телепередач. Так, например, учащиеся воспринимали и воспроизводили речевой материал из программы «Новости» по видео. Такое задание вызвало у учащихся определённые трудности, потому что с экрана звучит голос профессионального диктора, речь в быстром темпе, много неизвестных слов. Однако дети отметили интерес к таким заданиям. Им хотелось чётко, безошибочно, выразительно произнести речь диктора.

В своей работе с учениками часто применяю такой вид работы как восприятие речевого материала с компьютера. В качестве материала использую речевой тренажёр «Профессор Хиггинс», фонохрестоматию к учебникам по литературе и видеозаписи. Этот вид работы тренирует обучающихся в восприятии разных голосов, в восприятии речи в различном темпе.

Так как фраза является основной речевой единицей, то значительная часть на занятии уделяется организации речевого общения, диалогов. Для развития диалогической речи активно использую со всеми ребятами такие задания, как «Спроси у меня, ...», «Попроси меня ...» и другие. Все задания предлагаем обучающимся на слух. Тексты-диалоги составляю на темы, знакомые опыту учащихся, по отработанным текстам. Приступая к слуховому, слухо-зрительному восприятию диалога, предлагаю ученикам определить, кто ведёт диалог и о чём диалог. Сначала педагог ведёт диалог с учеником, потом ученику пре-

Задания кроссворда ученики предъявляют друг другу по очереди, читая их по табличкам.

1. Картинка с изображением МЕЛЬНИЦЫ. Что это?
2. Куда Валерий Меладзе попал за хулиганство?
3. Куда летал Гагарин?
4. Картинка с изображением СИНИЦЫ. Кто это?
5. Шарообразная планета.
6. Ближайшая к Земле звезда.

***Что такое диалог?** Это разговор двух и более человек

Сейчас мы будем рассказывать диалог по теме «Космонавты» У нас будет в диалоге участвовать 3 человека. Слушайте внимательно. (Диалог был отработан ранее, но диалог был разбит на 2 человека)

- Скажи, пожалуйста, кто был первым космонавтом?
- Юрий Гагарин первым полетел в космос.
- А женщины летают в космос?
- Да, в 1963 году Валентина Терешкова полетела в космос.

— Она была первой?
— Да, Валентина Терешкова — первая женщина-космонавт.

— Когда в нашей стране отмечается День космонавтики?

— 12 апреля в нашей стране отмечается День космонавтики

***Будем слушать.** Ученикам предъявляется на слух пословица 2 раза «Лучше синица в руке, чем журавль в небе» (с компьютера). Что вы слышали? После двухразового предъявления, ученикам предлагается разрезная пословица, и они составляют пословицу. Потом каждый ученик прочитывает пословицу и проводится работа над пониманием.

— Ребята, вы молодцы.

*** Тест по орфоэпии.** Прочитайте правило орфоэпии и выберите слова, которые подходят к этому правилу.

Сочетания ТС и ДС говорим как Ц	Детский Городской Моется Братский Мужчина Грузчик Изжарить Переписчик	Сочетания ТСЯ и ТЬСЯ говорим как ЦА	Моется Флотский Братский Смеётся Изжарить Учиться Переписчик Сшибать
---------------------------------	--	-------------------------------------	---

После выполнения теста, ученики обмениваются работами и проверяют правильность выполнения задания.

3. РСВ

— Будете слушать. Какая тема урока? Тема урока «Кем быть или не быть» / на слух

«Маленький учитель» Один обучающийся, который выступает в роли учителя, читает фразы за экраном.

Космонавты долго готовятся к невесомости в космосе.

Это было двенадцатого апреля одна тысяча девятьсот шестьдесят первого года.

Новый материал.

Фраза с прошлого урока: *После окончания школы Валерий пошёл учиться на токаря.* Новая фраза: Но учиться он не смог, потому что началась война. Он по-

ступил учиться в школу лётчиков. (Учитель-дефектолог предъявляет фразу на слух, обучающиеся повторяют, что услышали) Пёстрый материал: *Чкалов Валерий родился в рабочей семье. В детстве он рос смелым, озорным мальчиком. Грузинский костюм состоит из чохи, шарвали.*

Восприятие без ИСА.

Чкалов Валерий родился в семье в рабочей семье

4. Итог занятия.

..., оцени работу ...

Я думаю, что вы сегодня работали хорошо. Вам понравилось заниматься вместе? А как вы думаете, вы известные люди в школе? Почему? Как узнать? Ваши фотографии висят на доске почета.

Литература:

1. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. Пособие для студ. пед.высш.учебн.заведений /Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2001.
2. Педагогическая реабилитация детей с нарушением слуха: Методическое пособие для учителя-дефектолога / Под ред. О. А. Красильниковой. — СПб.: КАРО, 2006.
3. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях II вида: пособие для учителя. — М.: ВЛАДОС, 2004.

Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей

Омарова Сафура Караулбековна, преподаватель
Кабдрахманова Арайлым Избасаровна, преподаватель
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Особая роль в современном мире высоких технологий отведена терминологическим словарям. В терминологических словарях фиксируются материализованные компоненты научного знания. Именно такие словари и справочники составляют основу для работ в области научно-технической информации. Поскольку важной составляющей научно-технического прогресса является динамичное развитие терминографии, то есть насущной задачей современной лингвистической науки стала систематизация и семантизация терминологической лексики [1, с.287].

Терминология в широком понимании соотносится с областью всех терминов естественного языка, а в узком — связывается с терминами конкретной научной дисциплины или специальной области практической деятельности. В рамках одной теории термины образуют терминосистему. Термины можно определить как слова (словосочетания) метаязыка науки и приложений научных дисциплин, а также слова, обозначающие специфические реалии областей конкретной практической деятельности человека. В последнем случае часто используют термин «номенклатура». Отсюда следует, что терминами не являются, например, формулы, математические и символичные выражения различного рода, которые, конечно, входят в метаязык соответствующих наук, но которые нельзя рассматривать как часть всей лексики естественного языка. Иными словами, метаязык и терминосистема не являются синонимами. Большая часть терминов входит в лексику языка через соответствующие терминосистемы [2, с.154].

Обычно понятие термина задается через его свойства, реализуемые в терминосистеме. В отличие от обычной лексики, использование терминов основывается не на интуиции, а на имеющихся определениях.

Термину, как правило, сопоставляется одно значение; желательно, чтобы в терминосистеме отсутствовала омонимия терминов.

В лингвистике терминология это особая часть языковой системы, изучается в терминоведении. Принципы построения специальных терминологических словарей разрабатываются в терминографии [3, с.279].

Терминологические словари (ТС) — словари, содержащие терминологию одной или нескольких специальных областей знаний или деятельности. ТС отражают достижения терминологической лексикографии (терминографии) — одного из разделов общей лексикографии. Первый словарь научных терминов — «Дикционер, или Речениар, по алфавиту российских слов, о разных произ-

ращениях, то есть древах, травах, цветах, семенах огородных и полевых, кореньях и о прочих былиях и минералах» К. А. Кондратовича — вышел в 1780.

Широкое распространение получили различные способы механизации и автоматизации разработки и использования терминологических словарей. Создаются электронные словари и автоматизированные терминологические банки данных, позволяющие получать необходимые сведения о терминах и обозначаемых ими понятиях с помощью компьютеров, без применения словарей книжного типа, т. е. отображая в систематизированном виде определённые специальные области знаний или деятельности, выполняют не только информационную, но и познавательную, классификационную и другие функции [4, с. 18].

Важной частью терминоведческой деятельности является перевод научно-технической терминологии. Для облегчения перевода терминов разработаны некоторые рекомендации, формирующие основу работы переводчика-специалиста в сфере терминологии. В идеальном случае перевод предполагает поиск эквивалента в языке-цели — языке, на который осуществляется перевод. Например, одно из слов разработанного учебного трехязычного терминологического словаря по специальности «Строительство» абзетцер (рус.) — chain bucket excavator (англ.) — абзетцер (каз.)

Современный период жизни мирового сообщества характеризуется расширением разнообразных межкультурных связей, в том числе установлением прямых профессиональных контактов между учебными заведениями разных стран. Это создает новые возможности для профессионального общения, обмена студентами и специалистами, обсуждения и решения научных проблем, способствует повышению квалификации специалистов. Благодаря расширенной образовательной политике нашей республики, одно из направлений которой является выработка эффективных подходов к проблеме совершенствования обучения иностранным языкам на профессиональном уровне, а также интернету и информационным возможностям, которые создают уникальное бизнес-пространство способствующее расширению географии профессиональной коммуникации в настоящее время преподавание иностранных языков выходит на качественно новый уровень, ведь «именно через иностранный язык как средство межкультурной коммуникации происходит приобщение к ценностям иноязычной культуры, к богатству инокультурного опыта и осмысление ценностей своей национальной культуры, что само

по себе является фактором большой гуманитарной значимости». Таким образом, выход на уровень межкультурного общения — социальная потребность современного человека, а, следовательно, разработка эффективных образовательных технологий, направленных на развитие межкультурных умений, оправдана и важна.

Очевидна роль иностранного языка, как функционального средства коммуникации. Однако владение иностранным языком на бытовом уровне не может являться достаточным для преодоления культурных барьеров и успешного общения на профессиональные темы. Ключевым моментом в подготовке профессионала становится формирование — системы знаний специальной лексики в определенной области на изучаемом языке.

В качестве одной из важнейших задач подготовки специалиста в техническом вузе рассматривается практическое владение системой изучаемых иностранных языков и принципами их функционирования применительно к различным сферам профессиональной коммуникации.

Следует отметить, что, наряду со значительно расширившимися возможностями личных контактов казахстанских студентов и специалистов технических профессий со своими коллегами из других стран, по-прежнему наиболее распространенным способом получения значимой в профессиональном отношении информации остается чтение специальных текстов — журналов, монографий, материалов научных конференций и т. д.

Известно, что чтение специальной литературы является формой опосредованного текстом вербального письменного общения с целью получения, обработки и использования информации в практической профессиональной или научной деятельности. Учитывая тот факт, что полученная в ходе работы со специальными текстами информация ложится в основу формирования и пополнения системы профессиональных знаний, при чтении такого рода текстов требуется точное, полное понимание.

Работа с иноязычной литературой в профессиональной области является для студентов — будущих специалистов насущной необходимостью, так как без этого невозможно решить актуальную проблему формирования широко эрудированного, обладающего умениями исследовательской работы специалиста, профессиональная подготовка которого интегрировала бы новейшие достижения отечественной и зарубежной научной мысли.

Как показывает опыт, студенты технического вуза, будущие специалисты в той или иной технической сфере, при чтении литературы по специальности на иностранном языке сталкиваются с трудностями, обусловленными недостаточно сформированным владением иноязычным терминологическим аппаратом изучаемой области знания.

Важнейшим средством оказания помощи в уяснении семантики иноязычной терминологической лексики являются дву- или многоязычные терминологические словари. Они играют существенную роль в профессиональном межъязыковом общении, ибо фактически являются проводниками в понятийно-терминологический мир специ-

альности со своей, присущей ему социокультурной оболочкой, своеобразными катализаторами адекватного понимания иноязычной терминологии, что, в конечном счете, положительно сказывается на результативности профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Значимость разработки дву- и многоязычных терминологических словарей обуславливается наличием в настоящее время в развитии научно-технической терминологии в мире двух тенденций, существующих в диалектическом единстве. С одной стороны, тенденции к интернационализации, обусловленной потребностью в стандартизации, унификации, в связи с чем, исследователи выделяют такую важнейшую черту терминологии как «международная узнаваемость». С другой стороны, наблюдается, в силу причин объективного характера, связанных с особенностями развития научной мысли, тенденция к сохранению определенных черт своеобразия национальных научных подязыков.

Предварительный анализ предлагаемых терминоведцами и лексикографами процессов подготовки словарей свидетельствует о необходимости выделения четырех этапов создания терминологических словарей. На первом этапе происходит проектирование словаря, т. е. определяется его тип, читательский адрес и основные характеристики. При этом используется систематизированный перечень возможных параметров в качестве своеобразного вопросника, на основе которого принимаются предварительные решения по всем элементам методической установки и композиции словаря, определяется состав отражаемой в нем информации о специальной лексике. В настоящее время этому этапу не всегда уделяется должное внимание, в результате чего в ходе разработки словаря приходится вносить непредвиденные изменения, что отражается как на трудоемкости его изготовления, так и на его качестве. Результатом этого этапа является проект словаря и методика его создания. На втором этапе производится отбор лексического материала и составление словника будущего словаря. На третьем этапе (основном) проводится непосредственный анализ и описание специальной лексики, включенной в словник. В итоге формируются основной и вспомогательные указатели. На четвертом этапе происходит подготовка словаря к изданию (редактирование, уточнение и проверка взаимности ссылок и т. д.).

Создание словарей, описывающих терминологию технических наук, сопряжено со значительными трудностями, возникающими при попытке упорядочения, унификации соответствующих терминологий. Сказанное в полной мере можно отнести и к созданному нами учебному трехязычному словарю по специальности «Строительство».

У представителей одной и той же профессии, живущих в разных странах и говорящих на разных языках, существует система представлений о структурной организации соответствующей профессиональной сферы, о существующей в ней субординации, о функциях отдельных ком-

понентов данной структуры. В процессе взаимодействия на профессиональном уровне возникает необходимость не только достаточно уверенно ориентироваться в чужой структуре, но и соотносить её со своей собственной (например, при переводе, когда необходимо подобрать эквивалент).

К сожалению, в наших учебных пособиях довольно редко используются задания на сопоставление соответствующих профессиональных сфер в своей и иноязычной культуре. Некоторые авторы предпочитают «погружать» пользователей пособия в иную среду, не перебрасывая мостов к среде национальной. А ведь задания такого рода позволяют решать сразу несколько задач:

— дают возможность обучающимся продемонстрировать свои знания по специальности;

— стимулируют сравнение одних и тех же фрагментов действительности в интерпретации различных культур, поиск аналогий и различий между ними;

— учат разъяснять представителю иной культуры особенности устройства собственной профессиональной сферы и подбирать для этого необходимые языковые средства.

Следуя принципу взаимосвязанного обучения языкам, цель которой — создать комфортные условия для эффективного обучения трем языкам в вузе, а также два основных фактора: межкультурная коммуникация и билингвальная ситуация в стране определили необходимость создания трехязычного учебного терминологического словаря для студентов, обучающихся по специальности «Строительство».

Влияние практики на теорию особенно ощутимо в области учебной лексикографии — одной из областей лингвистики, в рамках которой наблюдается весьма существенное и тесное взаимодействие принципов лексикографического описания с его целями, полностью обусловленными потребностями практики обучения иностранному языку.

Изучив достаточное количество литературы по созданию учебных терминологических словарей было найдено решение в рамках науки, описывающей теорию и практику составления словарей и справочников — лексикографии, подсказавшей нам возможную коллективную деятельность, которая, с одной стороны, имеет самостоятельную цель и результат (учебный трехязычный терминологический словарь), а, с другой, — при условии педагогически корректной организации — может служить проверкой сформированности читательской компетентности.

Основы деятельности по всем перечисленным разделам мы используем для организации коллективной работы студентов над учебными терминологическими словарями как вторичными продуктами, создаваемыми в результате чтения текстов. Одна из основных задач будущей лексикографии — быстрее и регулярнее реагировать на нововведения и изменения в языке.

В настоящее время на первые роли выходит учебная лексикография. Создание методически обоснованных

лексических минимумов, узкоспециальных, терминологических словарей для нужд учебного процесса, описание национально-культурных особенностей того или иного языка в рамках культурологических дисциплин — все это остается актуальным и необходимым [5, с. 182].

Учебный характер словарей проявляется в составе словника, отборе, размещении, способах подачи и интерпретации лингвистической информации, языке изложения материала, объеме, оформлении. Учебный словарь выполняет 3 функции: учебную, справочную и систематизирующую. Им также свойственны функции, характерные для словарей всех типов: информативная и нормативная.

Термин «учебный терминологический словарь» был сформулирован в ходе работы на основе типологической классификации словарей по лексикографическим канонам и с учетом разнообразия существующих форм подачи языкового материала в справочниках как бумажных, так и электронных.

Учебный словарь непосредственно связан с образовательным процессом, и его основная цель заключается в предоставлении справочной информации для определенной категории обучающихся. Заимствуя лучшие характеристики и особенности из различных специализированных словарей, учебная лексикография создает и развивает свои продукты, следуя главному своему принципу — ориентации на адресат, или, другими словами, учету перспективы пользователя. Наше исследование тесно связано с созданием как раз такого, учебного словаря по специальности «Строительство», преподавателями совместно со студентами строительных специальностей для своих учебных целей [6, с. 45].

С учетом принимаемых лексикографических положений нами был разработан и апробирован в студенческой аудитории следующий алгоритм работы с учебным материалом с целью создания учебного трехязычного терминологического словаря по специальности «Строительство»:

- 1) создание поисковой базы, банка данных для выбора текстов-источников словаря;
- 2) поиск основного и вспомогательных текстов по заданной тематике;
- 3) чтение найденных текстов;
- 4) выбор ключевых единиц;
- 5) добавление выбранных лексем в учебный словарь;
- 6) поиск соответствующих эквивалентов слова на английском и казахском языках.

Данный алгоритм в своей сущности репрезентирует деятельность по компрессии текста. Каждый его шаг помогает глубже понять текст как коммуникативную единицу и продемонстрировать понимание через последовательность продуктивных элементов, ведущих к созданию словаря и его использованию: ключевые слова — схема-тезаурус — словарная статья — словарь — соответствующий эквивалент на переводимом языке.

Результат первого шага алгоритма соответствует постановке читательской цели, отражает читательскую

активность и самостоятельность. Результаты второго и третьего шагов демонстрируют сформированность умений поиска текстов. Пятый, шестой шаги помогают оценить осмысленность понимания и показывают уровень функциональной читательской грамотности. Кроме того, работа над словарем с применением информационно-коммуникационных технологий демонстрирует уровень информационной грамотности.

Таким образом, в разработанном алгоритме достигается параллельность деятельности чтения и работы над словарем. Работа над словарем становится средством формирования читательской компетентности и показателем результата сформированности исследуемой компетентности.

В результате апробации предлагаемой методики на занятиях по иностранному языку коллективная работа по созданию и ведению учебного терминологического словаря получила хорошие отзывы от студентов всех экспериментальных групп. Данная деятельность стандартно начиналась с выбора тематики словаря и определения его структуры. Они предлагали свои идеи, аргументируя их с точки зрения соответствия направлению подготовки, оценки их пользы в будущем для них самих и других студентов. После этого студенты обменивались знаниями об известных каждому сайтах нужной тематики и классифицировали их. Затем студенты тренировали умения Интернет поиска в небольших группах, отвечая за поиск сайтов по направлениям. После того как создавалась поисковая база, студентам предлагалось прочитать подробно по одному тексту, содержание которого и первый набор словарных статей по нему выносились на обсуждение в аудитории. Студенты отработывали приемы извлечения ключевых слов из иноязычного текста, применяли на практике компьютерные программы, позволяющие строить интеллект карты, знакомились с типами словарей и эффективными способами лексикографической фиксации для изучения языка, для работы с новой лексикой и грамматическими конструкциями. Выбирая ключевые слова и исследуя содержание текстов, студенты отмечали, с одной стороны, знакомые им темы и факты в связи с читаемыми лекционными курсами на родном языке, а с другой стороны — недостаточность терминологической информации в существующих двуязычных словарях.

В целом студенты продемонстрировали высокий уровень культуры самостоятельной работы в деятельности чтения при создании учебного пользовательского словаря, которая способствует не только эффективному усвоению учебной информации и способов осуществления познавательной или профессиональной деятельности, но и воспитанию таких профессионально и социально значимых личностных качеств, как ответственность, инициативность, креативность, трудолюбие.

Стоит отметить, что при составлении учебного трехязычного терминологического словаря необходимо руководствоваться следующими критериями отбора лексического минимума: конкретность значения слов, ча-

стотность, принцип сочетаемости слова и его словообразовательной способности.

Приведенный алгоритм работы, применяемой технологии, основывается на гибкой смене организационных форм работы (индивидуальной, групповой и коллективной), чередование которых позволяет добиться хороших результатов в обучении. В предложенной технологии сначала все этапы алгоритма выполняются студентами индивидуально, а затем осуществляется переход к групповой работе, когда студенты совместно с преподавателем обсуждают найденные источники текстов, выбранные ключевые слова, вместе выстраивают список добавляемых лексем в словарь и занимаются поиском актуального значения слова на соответствующем языке. Стоит отметить, что индивидуальное выполнение всех этапов необходимо, так как, только предварительно подготовившись, студенты могут участвовать в групповой и коллективной деятельности или в дискуссии на иностранном языке. Создание поисковой базы и учебного словаря представляют собой коллективные этапы работы, которые получают определенную социальную оценку и значимы с точки зрения коллективной ответственности за их выполнение.

Разработанный нами учебный трехязычный терминологический словарь по специальности «Строительство» содержит около 5000 терминов, относящихся к области архитектуры, градостроительства, производства строительных работ, строительных конструкций, строительных машин, экономики строительства, а также производства строительных материалов. Ко всем терминам даются эквиваленты на английском и казахском языках.

Быстрое развитие строительной науки и техники, связанное с научно-технической революцией, сопровождается совершенствованием имеющейся и формированием новой специальной строительной терминологии.

В настоящее время в течение ряда лет проводится систематическая работа по созданию, упорядочению и согласованию терминологии в области строительства. Современное состояние терминологической работы потребовало создания русско-английско-казахского терминологического словаря, призванного улучшить взаимопонимание учёных и специалистов изучающих один или несколько данных языков, работающих в строительстве и архитектуре.

Задача словаря — обеспечить языковое и смысловое согласование, упорядочение и унификацию строительной терминологии, помочь международному сотрудничеству и взаимной информации специалистов в области строительства и архитектуры.

Исходным материалом для отбора терминов и разработки определений послужили международные и национальные стандарты, технические нормы, информационная, периодическая и научно-техническая литература, проектные материалы, энциклопедии, энциклопедические словари и справочники, а также изданные терминологические разработки и нормативные документы.

Термины отражают понятия следующих разделов строительства: инженерно-теоретические основы строительства; строительные материалы и изделия; архитектура; градостроительство и районная планировка; типология зданий; инженерные сооружения; строительные конструкции; инженерное оборудование городов, зданий и сооружений; производство строительных и монтажных работ; организация строительства; строительные машины и инструмент; архитектурно-строительное проектирование; экономика строительства.

Словарь предназначен для научных и инженерно-технических работников в области строительства, а также студентов, переводчиков и лиц, работающих с иностранной строительно-технической литературой.

Особенность предложенной технологии заключается в намеренном соединении методических положений в области обучения языку и лексикографической теории. Поэтому одним из ключевых ее принципов выделяется принцип косвенного целеполагания, который объединяет в технологии лексикографические и педагогические цели. С одной стороны, обучающиеся работают над созданием учебного терминологического словаря совместно с преподавателем, в то время как с другой стороны, — они повышают свой уровень читательской компетентности. Реализация принципа двуплановости обеспечивает сохранение высокой мотивации на занятиях через постепенное развитие единой комплексной идеи организации деятельности студентов.

Выше отмечалось, что в нашем исследовании особое место занимает субъект читательской деятельности XXI века, цифровой пользователь, поэтому уже на первом этапе, при создании поисковой базы, мы широко используем интернет-технологии, стремимся, чтобы найденная информация была общедоступна, что удобно организовать, например, средствами форума, блога или социальных сетей. Затем составляется классификация всех найденных материалов, результаты которой выкладываются на сайт. При этом социальная значимость создания поисковой базы заключается в возможности использования ее ресурсов для получения информации не только непосредственными участниками работы над ней, но также и другими заинтересованными людьми в силу доступности интернет-данных.

Набор словарных статей, созданных по ключевым словам, сформирует учебный трехязычный терминологический словарь, который может быть использован автором в личных целях, либо стать частью группового проекта по созданию словаря определенной тематики (например, когда студенты читают разные тексты на одну или

близкую тему, а затем составляют один общий учебный словарь). Заметим, что именно групповой проект позволяет организовать учебное сотрудничество по освоению читательской компетентности.

Важным свойством предложенного алгоритма образовательной технологии создания трехязычного учебного терминологического словаря по специальности «Строительство» является его цикличность: с каждой новой пройденной темой студенты снова алгоритмизируют свою деятельность, пополняя словарь, совершенствуя умения лексикографической фиксации и повышая уровень читательской компетентности. Последующие поколения студентов занимаются ведением данного словаря, продолжая работать над качеством перевода словарных статей и добавляя новые единицы.

В ходе работы над созданием учебного терминологического словаря, а именно в процессе сбора лексических единиц, и подбора подходящего эквивалента исследуемого термина в соответствующем языке были отмечены следующие трудности:

1. Уточнение терминов с неясным значением.
2. Преобразование многозначных терминов в термины с более точной формой.
3. Выбор одного из синонимичных терминов в качестве единственного представителя данного понятия.
4. Вытеснение из терминов лишних элементов, не несущих принципиальных признаков данного понятия, с целью сокращения длины терминов и, как следствие, простоты их восприятия, оперирования.

Практическая необходимость извлечения точной, адекватной замыслу автора информации при чтении студентами иноязычных текстов по изучаемой специальности и неразработанность проблемы создания учебных многоязычных терминологических словарей обусловили актуальность избранной области для изучения.

Зафиксированные результаты проведенного исследования показали, что работа над учебным трехязычным терминологическим словарем по специальности «Строительство» помогает обучающимся научиться искать информацию и оценивать ее достоверность, понимать свои и чужие тексты, использовать информацию для личных целей и целей других людей, развивать читательскую компетентность.

В дальнейшем обучение лексикографической фиксации академической и профессиональной иноязычной литературы будет способствовать постижению студентами профессиональной сферы межкультурного общения через чтение оригинальных текстов.

Литература:

1. Герд, А. С. Научно-техническая лексикография // Прикладное языкознание. СПб., 1996. с. 287–307.
2. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику: Учебное пособие. — М.: Эдиториал УРСС, 2001. — 360 с.
3. Лейчик, В. М. Прикладное терминоведение и его направления // Прикладное языкознание. СПб., 1996. с. 276–286.
4. Реформатский, А. А. Что такое термин и терминология // Вопросы терминологии. М., 1961.

5. Гейхман, Л. К. Учебный пользовательский словарь как результат учебного сотрудничества в освоении читательской компетентности / Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева // Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium: сб. науч. тр. — Гродно: ГрГУ, 2013. — с. 174–176.
6. Карпова, О. М. Английская лексикография: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2010.

Становление и развитие профессиональной компетентности учителя начальных классов

Панфилова Ольга Ивановна, заведующий отделением

Центр социальной реабилитации детей инвалидов и детей с ограничениями жизнедеятельности «Солнышко» (г. Москва)

Ключевые слова: компетентность, становление, развитие.

Рассматривая исторические аспекты решения проблемы развития и становления профессиональной компетентности педагога, в том числе и учителя начальных классов, нами было установлено, что к настоящему времени существует достаточно обширный опыт в данной области научных исследований. Однако, анализ научно-педагогической литературы выявил факт, что в большинстве исследований, посвященных данной проблеме, на основе философской точки зрения, науки логики, педагогики и психологии достаточно полностью раскрывается содержание понятий «компетентность», «профессиональная компетентность педагога», «компетентность учителя начальных классов», «компетенция» достаточно полно раскрыты, но не достаточно раскрыты такие понятия как: «развитие компетентности» и «становление компетентности».

Понятие «становление» неоднозначно. В научно-педагогической литературе дефиниция «становление» раскрывается как «профессиональное становление», виды становления компетентности: информационной, социальной, управленческой, исследовательской, культурологической. В рамках нашего исследования процесс становления — становления педагогической компетентности учителя — это процесс личностного, информационно-познавательного и функционально-процедурного вхождения в специфику профессиональной деятельности [8, с.11], изменения личности и деятельности педагога, осуществляемого через создание комплекса условий: мотивационных, управленческих, информационных, материально-технических и др. а так же освоения теоретического и практического содержания психологического компонента педагогического образования, способствующий зарождению, количественному и качественному преобразованию указанного личностного ресурса.

Анализ понимания определений данного термина различными авторами позволяет сформулировать следующие выводы:

1) существует немало работ, в которых решение проблемы профессиональной компетенции педагога рассма-

тривается без анализа родо-видовых свойств понятия «становления», что приводит к подмене понятий «становление» и «развитие», «становление» и «совершенствование»;

2) в настоящее время нет согласованного мнения в вопросе понимания термина «становление компетентности» педагога, в том числе и учителя начальных классов — выделяя из профессиональной компетентности учителя одну из составляющих (информационную, социально-психологическую, коммуникативную и др.) включают в содержание данного понятия соответствующие аспекты (например, становление информационной компетентности учителя начальных классов предполагает развитие информационной культуры, овладение видами деятельности по работе с информационно-коммуникационными средствами и технологиями;

3) не раскрыты этапы становления профессиональной компетентности педагога, позволяющие разработать (выявить) педагогические условия становления, управленческие механизмы, формы и методы работы для достижения каждого этапа.

Отдельно хотелось бы отметить, что решение последней из выделенных задач является на наш взгляд важным этапом в решении общей проблемы исследования — становление профессиональной компетентности учителя начальных классов. Данный подход был успешно применен в рамках решения проблемы профессионального становления учителя Э. Ф. Зеером, Т. В. Черниковой, Е. А. Климовым, Б. З. Вульфом, Т. В. Кудрявцевым и др.

Для уточнения понятия «становление компетентности» мы обратились к философской литературе. Так, анализируя философские подходы к интерпретации данного термина можно сделать вывод о том, что «становление» является категорией диалектики, содержание которой включает в себя постоянное, охватывающее все изменения, возникновения или исчезновения, процесс формирования какого-либо материального или идеаль-

ного объекта направленная реализация некоторой внутренней цели» «Становление», согласно философской точки зрения, — это «движение к бытию, то есть рождение и переход к самостоятельному существованию, после чего может следовать развитие как более сложная форма изменений» При этом философами отмечается, что наличие необратимости, направленности и закономерности в такого рода изменении будет отличать его от любых других процессов. Такой видовой признак «становления» обусловлен рядом факторов:

1) обратимость свойственна процессам, которые характеризуются воспроизведением существующих структур и функций, а не развития;

2) направленность предполагает наличие единой цели;

3) закономерность предполагает системность и устойчивость.

Таким образом, соглашаясь с В. Г. Горбачевым, мы считаем, что становление, как философская категория, характеризующая начальную стадию в развитии предметов и обретение ими количественной и качественной определенности, то есть своих характеристик.

Анализируя подходы к пониманию термина «становление» в психологии В. И. Байденко, А. В. Петровского было установлено, что большинство исследований рассматривает данную дефиницию как неотъемлемую часть понятия «становление личности». Так, например, В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых считают, что под становлением личности следует понимать приобретение человеком новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию, некий результат развития.

Н. Ф. Маслова, рассматривая профессиональное становление социального педагога, пишет о становлении личности как о синтезе осознания бытия в процессе самоопределения человека, его воспитания и образования. Этот процесс, по мнению автора, направлен на реализацию внутренних целей человека с помощью развития умственных свойств, души и воли, а также на сотворение новых человеческих качеств от момента их зарождения до полного расцвета.

В. А. Слостенин связывает процесс становления профессионала с процессом становления личности, характеризующейся таким качеством как субъектность — активно-избирательное, инициативно-ответственное, преобразовательное отношение к себе лично и к окружающей ее миру. Процесс становления личности происходит под действием внешних факторов и включает в себя интеллектуальную, эмоционально-волевою сферу, область самопознания, умений и практических действий, так же формирование различных социально значимых сторон личности: нравственную, эстетическую, политическую, профессиональную [4] и т. д.

Интерес представляет точка зрения С. А. Дружилова, согласно которой становление может быть рассмотрено как процесс поддержания и постоянного уточнения определенной модели деятельности личности педагога. Данная

точка зрения выражает своеобразную стадийность (этапность) процесса становления компетентности учителя, то есть, как любой процесс, становление разворачивается последовательно в несколько стадий (этапов, периодов). Поэтому «становление компетентности педагога», следует понимать как: необратимый, направленный и закономерный процесс качественного и количественного поэтапного изменения, при котором на каждом этапе осуществляется поддержание и постоянное уточнение определенной модели деятельности личности педагога.

Так, в русском литературном языке до конца XVIII в. это понятие применялось в соответствии с его морфологическим составом. В словаре В. Даля мы находим следующее трактование глагола «развивать» — развешивать, раскручивать, расплетать, распускать» [2, с. 459]. В 1847 г. В словаре Академии российской появляется иное понимание данного слова, сложившееся под влиянием французских слов *développer, développement*: «раскрывать умственные способности», «приходить в большее действие; приумножаться, увеличиваться, раскрываться» [4]. То есть, начиная с конца XVIII в., термин «развитие» приобретает дополнительный смысловой оттенок: «ряд имманентных изменений органического существа, который идет от известного начала и направляется к известной цели», «рост, увеличение чего-либо в объеме, количестве», «постоянное усиление, доведение до значительной степени», развитие блока базовых компонентов компетентности учителя

В настоящее время в словарях под «развитием» понимается: «поступательное движение, эволюция, переход от одного состояния к другому»; «высший тип движения и изменения в природе и обществе, связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому», «линия трансформаций механизма нечто, меняющая содержание «проекта» созревания в сторону качественного усложнения и приобретения дополнительного потенциала эффективности бытия» [5]. Таким образом, ближайшие родовые понятия являются «изменение», «совершенствование», «рост», «эволюция», «знаниевые области этих терминов имеют «пересекающиеся сектора» и «размытые» границы» [1, с. 22].

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод о том, что развитие есть направленный процесс качественного и/или количественного изменения в сторону роста, совершенствования, а в рамках нашего исследования, профессионального педагогического роста, совершенствования приобретенных в стенах вуза компетенций, как составляющих компетентности учителя начальных классов.

Таким образом, уточнение понятий «становление» и «развитие» позволило нам сформулировать рабочие определения дефиниций «становление компетентности» и «развитие компетентности», которые позволят нам обоснованно выбрать теоретическую основу исследования и определить его логику.

Ретроспективный анализ решения проблемы развития и становления профессиональной компетентности учителя начальных классов, позволил выявить тот факт, что

в большинстве исследований, посвященных данной области исследований, не рассматриваются вопросы выявления содержания ключевых понятий — «развитие компетентности» и «становление компетентности». Данные понятия в ходе исследования нами уточнены.

Так, под развитием компетентности следует понимать направленный процесс качественного и количественного изменения в сторону роста, совершенствования, а в рамках нашего исследования, профессионального педа-

гогического роста, совершенствования приобретенных в стенах вуза компетенций, как составляющих компетентности учителя начальных классов (в соответствии с разработанной моделью), под становлением понимается необратимый, направленный и закономерный процесс качественного и количественного поэтапного изменения, при котором на каждом этапе осуществляется поддержка и постоянное уточнение определенной модели деятельности личности педагога.

Литература:

1. Анисимов, О. С. Методологический словарь для управленцев. М., 2002.
2. Даль, В. Токовый словарь живого великорусского языка. — СПб., 2004. — 735с.
3. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. М.: Мысль. Под редакцией В. С. Стёпина. 2001
4. Судариков, Д. В. Управление становлением профессионализма учителя в условиях модернизации образования: дисс..к. п. наук: 13.00.08. — Томск, 2010–2015с.
5. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А. А. Ивина. 2004
6. Часовских, В. И. Становление управленческой компетентности у курсантов инженерно-технического вуза: дисс..к. психол. Н.: 19.00.03: М., 2003. — 314с.

О правильности постановки математических задач

Романкова Алина Алексеевна, студент;
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Проблемы решения математических задач занимали и занимают одно из важных мест в педагогике. Однако, следует учесть, что решение педагогических вопросов применения задач в обучении не будет полноценным без логико-психологического анализа структуры и типов тех задач, которые в этом обучении используются. Если мы пытаемся понять, как учащиеся решают задачу какого-либо вида, нам необходимо иметь хорошее представление о структуре решаемой ими задачи. Для выяснения сущности задач необходимо выявить те параметры, по которым они отличаются между собой. В качестве таких параметров мы рассмотрели логическую правильность постановки задачи и степень ее определенности.

Задачу можно считать решённой тогда и только тогда, когда найденное решение: 1) безошибочно, 2) обосновано, 3) имеет исчерпывающий характер. Эти три требования являются совершенно категорическими: если не выполнено хотя бы одно из них, то решение или вовсе непригодно (если оно неверно), или неполноценно (если оно верно, но не обосновано, или верно и обосновано, но не полно). Кроме этих трёх обязательных требований, можно указать ещё следующие четыре необязательных, но весьма желательных: 4) решение должно быть по возможности простым, 5) оно должно быть надлежащим образом оформлено (запись решения), 6) желательно,

чтобы был ясен путь, приводящий к решению, 7) иногда желательно обобщение решённой задачи.

Если математическая теория изучается без практики в решении задач, получаемое знание не действенно и не прочно. Но чтобы эта практика приносила всю ту пользу, какую она может и должна приносить, к решению задач надо предъявлять рассмотренные требования. Ученик, умело и привычно их соблюдающий, будет обладать не только некоторой суммой математических сведений, но и будет находиться на довольно высокой ступени математической культуры.

Исходя из выше перечисленных требований, в плане методики решения задач, выделяют четыре основных этапа:

1. Осмысление условия задачи.
2. Поиск пути решения задачи.
3. Осуществление найденного плана решения, оформление решения задачи.
4. «Взгляд назад» проверка решения.

Рассмотрим эти этапы:

1. Целью этого этапа является обучить учащихся действию выделения условия и заключения, отношения между объектами о которых речь идет в задаче. Этот этап наиболее важен в организации обучения задач. От того как ученики поймут условие задачи зависит поиск пути ее решения. Этот этап должен осуществляться со всем

классом и заканчивается он краткой записью условия: в виде таблицы, схемы, чертежа и т. д.

2. Основной задачей учителя на этом этапе, не давая готовых решений, организовать целенаправленный поиск или используя, применяя синтетический или аналитический путь, а чаще всего используется аналитико-синтетический поиск. На этом этапе активизация мыслительной деятельности учащихся идет через систему подсказок, включающих вспомогательные задачи-вопросы, т. е. учитель придает нужное направление к поиску пути решения задачи. На этом этапе, особенно при поиске пути решения нестандартных задач, широко используется эвристические приемы, при этом учитель должен дать учащимся некоторые рекомендации для осуществления поиска решения задачи:

а) прочитав условие попытаться отнести задачу к уже известному виду задач;

б) попытаться из условия задачи получить все следствия и отобрать те из них, которые приблизят нас к требованиям задачи, т. е. ученик должен уметь организовывать различные пробные действия;

в) попытаться переформулировать условие или требования задачи на доступный язык и отобрать те понятия которые с ними связаны.

Исходя из этих рекомендаций на этапе поиска решения задач учитель должен обязательно учитывать уровень обученности и уровень обучаемости учащихся для того, чтобы осуществлять дифференцированный подход к решению задач.

1. Происходит практическая реализация найденного плана решения.

2. На этом этапе фиксируется конечный результат, проводится критический анализ и если нужно осуществляется проверка решения задачи.

Задача считается правильной, если она удовлетворяет указанным ниже пяти требованиям. При невыполнении хотя бы одного из них задача считается неправильной.

1. *Все указанные в задаче элементы предметной области должны существовать.*

Например, если в задаче по морфологии дается некоторое слово и требуется найти в нем корень, окончание и «промежуточные части», то такая задача неправильно поставлена, ибо никаких «промежуточных частей» слова морфология не знает. Точно так же неправильна такая задача: «Написать формулу натурального числа, которое при делении на 7 дает в остатке 10», ибо при делении на 7 остаток 10 не может получиться.

2. *Все указанные в задаче отношения должны быть действительно определены для тех элементов предметной области, для которых эти отношения заданы в условии задачи.*

Например, если в задаче дано несколько иррациональных чисел и ставится вопрос, какие из них четные, то такая задача является неправильной, ибо отношение «быть четным» не определено на множестве иррациональных чисел.

3. *Область значений каждой из заданных в задаче переменных должна быть не пустой.*

Задача: «Решить уравнение: $5 - x + x - 7 = 2$ » — неправильно поставлена, ибо область изменения переменной пустая ($x > 7$ и $x < = 5$).

4. *Все утверждения, заданные в условии задачи, должны быть истинными.*

Например, задача: «Пешеход движется со скоростью 40 км/ч, за какое время он пройдет путь в 5 км туда и обратно?» — неправильно поставлена, ибо имеющееся в ней утверждение, что пешеход движется со скоростью 40 км/ч, ложно, т. к. человек не может идти с такой скоростью.

5. *Если цель задачи состоит в превращении некоторой высказывательной формы в истинное высказывание, то в условии задачи должны быть указаны хотя бы некоторые основания для этого.*

Или по-другому: все высказывания, установление истинности которых составляет требование задачи, должны содержаться в виде соответствующих высказывательных форм в условии задачи.

Приведем пример задачи, где нарушено это требование.

Задача: Сумма трех первых членов арифметической прогрессии равна 102, а сумма трех следующих членов равна 21. Чему равен объем пирамиды?

В этой задаче заданное высказывание: «Сумма трех первых членов арифметической прогрессии равна 102, а сумма трех следующих членов равна 21» — есть истинное высказывание; вопрос задачи: «Чему равен объем пирамиды?» — есть правильный вопрос (по определению Ю. А. Петрова). Поскольку любую задачу можно рассматривать как сложный вопрос, то, по Ю. А. Петрову, эта задача является правильным вопросом. Между тем очевидно, что назвать эту задачу правильной нельзя. Введение требования 5 позволяет отнести эту задачу к неправильным.

Конечно, всякая неправильная задача не имеет решения. Однако отсюда не следует, что эти задачи нельзя использовать в обучении. Разбор некоторых неправильных задач, установление их «неправильности», выяснение причин этого является весьма поучительным. Поэтому применение неправильных задач в обучении вполне допустимо, однако при этом предполагается, конечно, что учитель понимает характер и особенности предлагаемых задач.

Сформулированные выше требования к правильно поставленным задачам не являются общепринятыми. Они, конечно, нуждаются в детальном обсуждении, и возможно, что при этом будут предложены какие-то другие системы требований или уточнены указанные. Однако необходимость введения самого понятия правильно поставленных задач и, следовательно, какой-то системы требований, которым эти задачи должны удовлетворять, представляется нам бесспорной.

Литература:

1. Акимова, И. В., Буркина В. А., Титова Е. И. Моделирование задач с аномальным условием и методика пути поиска их решения// Современные проблемы науки и образования. 2014. №1. с. 74.
2. Буркина, В. А., Титова Е. И. Методика работы с аномальными задачами// Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 740–741.
3. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Изучение школьной математики как пропедевтический курс ее обучения в техническом вузе// Современные проблемы науки и образования. 2013. №6. с. 283.
4. Куимова, Е. И., Куимова К. А., Титова Е. И. Функции задач в обучении математике// Молодой ученый. 2014. №12 (71). с. 280–281.
5. Титова, Е. И., Романкова А. А. Неопределенные задачи в школьном курсе математики// Вестник магистратуры. 2014. №6–1 (33). с. 128–129.
6. Титова, Е. И., Чапрасова А. В. Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения// Молодой ученый. 2014. №6 (65). с. 760–762.

Оценка эффективности лабораторных и практических методов обучения для формирования навыков безопасного поведения при химических авариях у учащихся общеобразовательной школы

Семенова Анна Александровна, кандидат экономических наук, доцент;
Муратова Марина Александровна, заместитель директора по учебной и научной работе, старший преподаватель
Железнодорожный филиал Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева

Формирование навыков безопасного поведения при химических авариях учащихся общеобразовательных школ будет эффективным при условии внедрения лабораторных и практических методов в процесс обучения.

Ключевые слова: лабораторные методы, практические методы, химическая авария, безопасное поведение

Научно-технический прогресс, сопровождающийся активным развитием производственных технологий невозможен без интенсивного развития химической промышленности. Она представляет собой одну из ведущих отраслей тяжелой индустрии, является народным хозяйством, играет важную роль в развитии производительных сил и в обеспечении жизненных потребностей общества.

Сегодня на территории нашей страны насчитывается более трех с половиной тысяч химических производств, большая часть из которых связана с производством, хранением, транспортировкой сильнодействующих ядовитых веществ. К таким веществам, к примеру, относят хлор, аммиак, минеральные удобрения, гербициды, продукты органического синтеза.

Большая часть таких веществ относится к аварийно химически опасным, то есть способным привести к заражению окружающей среды в поражающих живой организм концентрациях в случае производственной аварии [1].

На территории Красноярского края также находится порядка 50 химически опасных объектов, деятельность которых связана с такими веществами как этанол, пенициллин, продукты переработки нефти.

Согласно прогнозу МЧС в современной России вероятность производственных аварий на химически опасных производствах остается на высоком уровне. И дело здесь

не столько в необходимости роста масштабов химически опасного производства, накоплении отходов или недостаточной проработанной законодательной базе, сколько в неэффективности охранных мероприятий, износе основных производственных фондов и падении производственной дисциплины.

Мы также считаем, что к предпосылкам увеличения вероятности химических аварий следует также отнести низкий уровень подготовки технического персонала и населения к действиям при возможной химической аварии. Ведь последствия от неправильных, несвоевременных действий могут в разы увеличить масштаб заражения окружающей среды и привести к гибели людей.

Эффективными инструментами подготовки технического персонала предприятий являются подготовка и переподготовка специалистов по профилю «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности», организация качественного контроля за соблюдением техники безопасности на производстве.

Что касается подготовки населения к действиям в условиях химической аварии, то следует признать эффективным получение основных знаний и формирование необходимых навыков в рамках школьной программы. Для этой цели во всех общеобразовательных школах обязательным стал предмет Основы безопасности жизнедеятельности.

Главной целью этой дисциплины является формирование личности безопасного типа. Под личностью безопасного типа понимается человек, безопасный для себя, окружающих, среды обитания, готовый к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости, и к защите себя, социума и природы от внешних угроз [2].

Однако следует отметить, что в общеобразовательных школах преподавание ОБЖ сводится к обучению сумме «знаний, навыков, умений», что в итоге не обеспечивает формирование культуры безопасности личности.

Мы считаем, что для осознанного применения полученных знаний и навыков безопасного поведения необходимо сочетание теоретических и лабораторно-практических занятий. Целями таких занятий являются углубление и закрепление теоретических знаний, развитие навыков самостоятельного экспериментирования.

Мы предположили, что лабораторно-практические занятия, наряду с общетеоретической подготовкой, будут способствовать более качественному усвоению учебного материала, формированию необходимых навыков и умений в условиях химической аварии.

С этой целью мы провели педагогический эксперимент в 10-х классах общеобразовательной школы №98 г. Железногорска Красноярского края, состоящий из трех этапов. Первое — определение текущего уровня знаний учащихся. Второе — проведение занятий по теме «Действия в условиях химической опасности». И, наконец, третье — проверка знаний учащихся по завершении эксперимента.

В начале эксперимента мы провели контрольную работу по приведенным в таблице 1 вопросам.

Результаты мы оценили по 5-ти балльной шкале. Знания учеников обоих десятых классов были оценены удовлетворительно. В 10 «А» оценку неудовлетворительно получил 1 человек, в 10 «Б» — 2 человека. Высший балл получил только один человек в 10 «Б».

В результате, 10 «А» стал контрольным классом, 10 «Б» — экспериментальным.

В течение последующих недель эксперимента мы проводили занятия с учениками обоих классов по темам: «Защита и действия населения в условиях химического

заражения» и «Действия в условиях химической обстановки».

При этом в 10 «А» использовались традиционные теоретические методы обучения, а в 10 «Б» проводились и лабораторно-практические занятия для закрепления полученных знаний и отработке навыков действий в условиях химической аварии.

При изучении темы «Защита и действия населения в условиях химического заражения» были рассмотрены следующие вопросы:

— Условия возникновения возможной химической обстановки

— Способы и мероприятия по защите населения

— Ликвидация последствий химического заражения.

Практическая часть занятия представляла собой демонстрацию СИЗ (средств индивидуальной защиты). В 10 «Б» каждый ученик сам попробовал воспользоваться СИЗ, 10 «А» класс изучал эту же тему в классе, где учитель просто объяснял и показывал на собственном примере, как пользоваться СИЗ.

При изучении темы «Действия в условиях химической обстановки» мы также рассмотрели сначала теоретические вопросы (условия возникновения химической обстановки»: химическое заражение в военное и мирное время; его признаки; способы и мероприятия по защите населения»).

В частности в 10 «Б» учащимся было дано дополнительное практическое задание — составить Памятку правильного поведения в условиях химического заражения различными веществами. Все учащиеся были разделены на 5 групп в зависимости от типа аварийно опасного химического вещества, выделившегося в результате аварии. Абсолютно все с заданием справились.

С учащимися 10 «Б» в рамках реализации школьного и регионального компонентов базисного учебного плана (курс по выбору учащихся) были также проведены дополнительные занятия:

1. Изучение физических и химических свойств ядовитых веществ (совместно с учителями химии и физики)

2. Показ обучающего видео «Действия при химической аварии» (источник — официальный портал МЧС РФ)

Таблица 1. Вопросы контрольной работы (констатирующий эксперимент)

Вариант 1	Вариант 2
Как изготовить ватно-марлевую повязку?	Как повысить защитные свойства ватно-марлевой повязки?
Какое из СИЗ (средств индивидуальной защиты) органов дыхания является наиболее надежным?	Когда появился противогаз и кто его изобрел?
Какие различают противогазы по принципу действия?	На чем основан принцип действия изолирующих противогазов?
На чем основан принцип действия фильтрующего противогаза?	Какие противогазы выдаются населению?

3. Изучение карты России и Красноярского края с целью нахождения крупных химически опасных объектов
4. Действия после химической аварии

По окончании эксперимента мы снова провели контрольную работу на тему «Действия в условиях химических аварий» (таблица 2).

Таблица 2. Вопросы контрольной работы (контрольный эксперимент)

№ вопроса	Формулировка вопроса
1	Понятие химической аварии, ее причины
2	Защита от поражения химическими веществами
3	Система оповещения населения: принципы работы
4	Предупреждение последствий химических аварий
5	Механизм поражающего воздействия АХОВ
6	Доврачебная помощь

Учащиеся 10 «Б» справились с заданиями быстрее, и при этом не получили ни одной оценки — «неудовлетворительно». 8 учеников справились с работой на «отлично». Результат учащихся 10 «А» также улучшился, но незначительно. Только один ученик получил высший балл.

Таким образом, мы доказали, что формирование навыков безопасного поведения при химических авариях учащихся общеобразовательных школ будет эффективным при условии внедрения лабораторных и практических методов в процесс обучения.

Литература:

1. ГОСТ Р 22.9.05—95 «Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Комплексы средств индивидуальной защиты спасателей»
2. Шестаков, В. А. Некоторые аспекты формирования личности безопасного типа // Вопросы управления, №2 (11), 2010. [<http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2010/02/03/>]

Некоторые аспекты подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины

Ситовская Любовь Владимировна, старший преподаватель
Академия рекреационных технологий и права (г. Луцк, Украина)

В статье представлен анализ результатов анкетирования работников Государственной пенитенциарной службы Волынской области, относительно особенностей подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины. Автором определено, что процесс подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины нуждается в усовершенствовании.

Ключевые слова: подготовка, будущий юрист, профессиональная деятельность, пенитенциарная система, анкетирование.

Основными условиями, которые ныне определяют направление модернизации современного украинского образования, есть самореализация личности, обеспечение нужд общества и государства в квалифицированных специалистах. Этому оказывает содействие принятия нового Закона Украины «О высшем образовании», который вступил в силу 6 сентября 2014 года [1].

Профессиональная подготовка юриста была и остается основной проблемой в системе педагогического об-

разования. Особого значения обозначенная проблема приобрела после вхождения Украины в европейское образовательное пространство, что ставит перед высшими учебными заведениями требования к качественно новым основам подготовки будущих юристов.

Проблема состоит в том, что на сегодня в Украине система подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе пока еще не в полной мере отвечает современным требованиям.

Итак, целью статьи является выяснение особенностей подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины.

Украинская ученая Н. Г. Калашник отмечает, что «современные подходы к кадровому обеспечению Государственной уголовно-исполнительной службы Украины требуют подготовки квалифицированных специалистов, которые имеют не только глубокие знания в области юриспруденции, педагогики, психологии, но и всесторонне развитых, способных творчески мыслить, применять европейские методы коррекции поведения осужденных» [2].

С целью выяснения особенностей подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины, нами были проведены исследования работников Государственной пенитенциарной службы в Волынской области за специально разработанной анкетой.

Следует заметить, что именно в Государственной пенитенциарной службе в Волынской области проходят практическую подготовку будущие юристы и работают выпускники специальности «Правоведение».

В анкетировании принимали участие 61 респондентов работников пенитенциарной службы, в частности 14 работников управления Государственной пенитенциарной службы в Волынской области, 12 работников *Маневицкой исправительной колонии* (№42), 10 работников Ковельской воспитательной колонии, 9 работников Луцкого следственного изолятора, 8 работников Цуманской исправительной колонии (№84), 8 работников *подразделений* уголовно-исполнительной инспекции Волынской области.

Анализ результатов ответов на вопрос анкеты «Или согласны ли Вы с мнением, что в настоящее время су-

ществует острая потребность в необходимости осуществлять в высших учебных заведениях Украины подготовку будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины?» с 61 опрошенных работников (в процентах к числу *опрошенных*) свидетельствует, что полностью считают, что существует острая потребность в необходимости осуществлять в высших учебных заведениях Украины подготовку будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины 75,65 % работников; частично считают — 18,53 %; не считают — 2,58 %; тяжело ответить — 3,24 % опрошенным (рис.1).

Из полученных результатов анкетирование выяснено, что высочайший показатель среди работников пенитенциарной службы, которые считают, что в настоящее время существует острая потребность в необходимости осуществлять в высших учебных заведениях Украины подготовку будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины, имеет Цуманская исправительная колония (№84) — соответственно 100 % работников.

Интересно было узнать, удовлетворенные ли работники пенитенциарной службы подготовкой студентов-практикантов, будущих юристов к профессиональной деятельности в Государственной пенитенциарной службе Украины показали, что с 61 опрошенных работников (в процентах к числу *опрошенных*) только полностью удовлетворенные — 18,06 %; частично удовлетворенные — 68,71 % респондентов; не удовлетворенные — 6,51 % работников; тяжело ответить — 6,72 % опрошенным (рис. 2).

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что наивысший показатель среди работников пе-

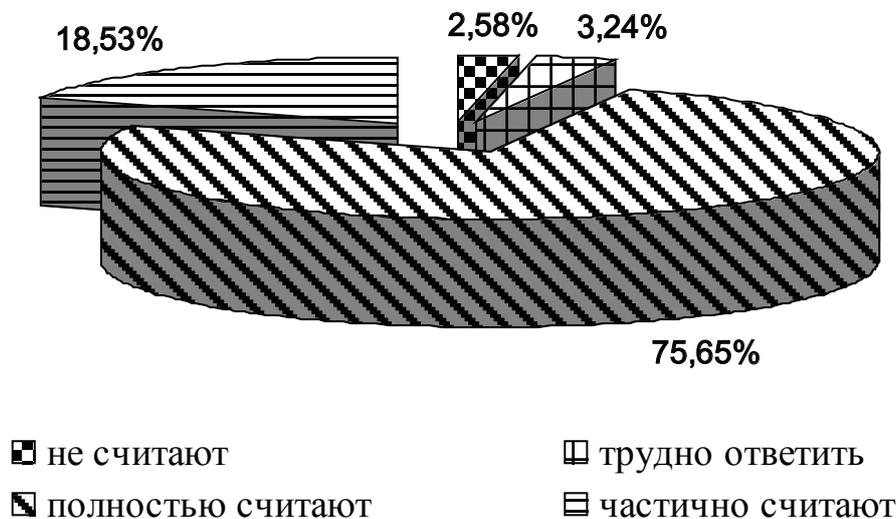


Рис. 1. Распределение ответов работников, опрошенных относительно необходимости осуществлять в высших учебных заведениях Украины подготовку будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины (в процентах к числу *опрошенных*)

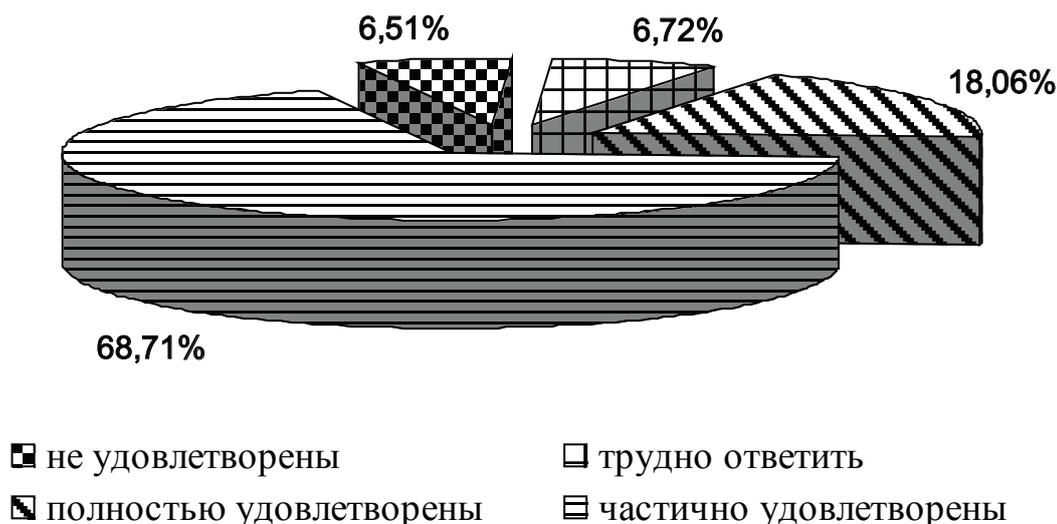


Рис. 2. Распределение ответов работников, опрошенных об уровне удовлетворения подготовкой студентов-практикантов, будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины (в процентах к числу опрошенных)

нитенциарной службы опрошенных об уровне удовлетворения подготовкой студентов-практикантов, будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины, имеет Ковельская воспитательная колония (соответственно 30 % работников полностью удовлетворены подготовкой студентов-практикантов).

Таким образом, анализ современного состояния профессиональной подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины, осуществленный согласно опросу 61 работников Государственной пенитенциарной службы Украины в Волынской области, где проходят практическую подготовку будущие юристы. Результаты данного анкетирования, свидетельствует о том, что значительное большинство, а именно 75,65 % работников пенитенциарной службы, согласно их ответам, полностью считают, что существует острая потребность в необходимости осуществлять в высших учебных заведениях Украины подготовку

будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины. Вместе с тем незначительное количество, а именно 18,06 % работников пенитенциарной службы удовлетворенные подготовкой студентов-практикантов, будущих юристов к профессиональной деятельности в Государственной пенитенциарной службе Украины показали.

Итак, процесс подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины нуждается в усовершенствовании. Обновление содержания образования и использование эффективных форм и методов подготовки *обеспечивает* формирование готовности будущих юристов к профессиональной деятельности в Государственной пенитенциарной службе, способных применять европейские методы коррекции поведения осужденных и обеспечивать эффективное функционирование национальной правовой системы воспитания и общества в целом.

Литература:

1. Закон України «Про вищу освіту»: Закон від 01 липня 2014 року № 1556–18 [Електронний ресурс]. — Електрон. текст. дані. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show>. — Назва з монітору.
2. Калашник, Н. Г. Впровадження Болонського процесу у систему підготовки працівників Державної кримінально-виконавчої служби України // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.-Випуск №20.-К. ВІКНУ, 2009. — С.216–220. Режим доступу: <http://n-kalashnik.in.ua/stat/37-vprovadzhennya-bolonskogo-procesu-u-sistemu>.

Ознакомление детей дошкольного возраста с окружающим миром через опытно-экспериментальную деятельность

Соколенко Татьяна Владимировна, воспитатель
МАДОУ №39 (г. Томск)

Современные дети живут и развиваются в эпоху информатизации и компьютеризации. В условиях быстро меняющейся жизни от человека требуется не только владеть знаниями, но и в первую очередь добывать эти знания самому и оперировать ими, мыслить самостоятельно и творчески. Дети дошкольного возраста — пытливые исследователи окружающего мира. Они познают его в игре, на прогулках, в общении со взрослыми и сверстниками. Ребенок стремится понять, как устроены предметы, узнать что-то новое о мире, получить представления о разных сторонах жизни. Особое значение для развития личности ребенка имеет ознакомление с окружающей действительностью, когда она предстает перед ним во всем многообразии. Ребёнок испытывает интерес ко всему новому, неизвестному, задаёт взрослым множество вопросов. Познание окружающей действительности в целом невозможно без познания природы. Он любит наблюдать за жизнью растений и животных, за явлениями природы. Непосредственный контакт ребенка с предметами или материалами, элементарные опыты с ними позволяют познать их свойства, качества, возможности. Опыт-экспериментальная деятельность является наиболее успешным путём ознакомления детей с миром окружающей их живой и неживой природы. В процессе экспериментирования дошкольник получает возможность удовлетворить присущую ему любознательность, почувствовать себя учёным, исследователем, первооткрывателем. Ребёнок познаёт объект в ходе практической деятельности с ним. Недаром пословица гласит: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Усваивается всё прочно и надолго, когда ребёнок слышит, видит и делает сам. На этом и основано активное внедрение детского экспериментирования в работе с дошкольниками. Исследовательская деятельность вызывает огромный интерес у детей, поэтому надо поддерживать и развивать в ребенке интерес к исследованиям, открытиям, создать для этого условия. Надо стремиться к тому, чтобы дети не только получали новую информацию об объектах своих исследований и экспериментов, но и делали новые открытия. Задача взрослого — не подавлять ребенка грузом своих знаний, а создавать условия для самостоятельного нахождения ответов на свои вопросы «почему» и «как».

Исследования, проведённые Н. Н. Подъяковым, показали, что лишение детей дошкольного возраста возможности экспериментировать, постоянные ограничения самостоятельной деятельности в раннем и дошкольном возрасте приводят к серьезным психическим нарушениям,

которые сохраняются на всю жизнь, негативно сказываются на развитии и саморазвитии ребёнка, на способности обучаться в дальнейшем. Именно экспериментирование, по мнению Н. Н. Подъякова, является ведущим видом деятельности у детей.

Целью экспериментальной деятельности является:

— способствовать развитию у детей познавательной активности, любознательности, стремление к самостоятельному познанию и размышлению, увеличение объема знаний и навыков и умения применять их на практике через использование экспериментирования как эффективного метода познания, углубление представления о живой и неживой природе.

Задачи:

1. Расширение представлений детей об окружающем мире через знакомство с элементарными знаниями из различных областей наук;
2. Развитие у детей умение пользоваться приборами-помощниками при проведении игр-экспериментов;
3. Развитие у детей умственных способностей;
4. Социально-личностное развитие каждого ребенка — развитие коммуникативности, самостоятельности, наблюдательности, элементарного самоконтроля и саморегуляции своих действий

Одно из направлений детской экспериментальной деятельности — это опыты. Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, и экспериментирование, как никакой другой метод соответствует этим возрастным особенностям. В дошкольном возрасте он является ведущим, а первые три года — практически естественным способом познания мира. Важно, чтобы каждый ребёнок проводил собственные опыты. Ребёнок должен всё делать сам, а не быть в роли наблюдателя. Какими бы не были интересными действия педагога, ребёнок быстро устаёт наблюдать за ними.

Опыты сопровождаются у детей проговариваем и выдвижением множества гипотез — догадок, попытками предугадать ожидаемые результаты, выбирают способы решения познавательной задачи. Благодаря опытам дети учатся самостоятельно проводить исследования, добиваться результатов, размышлять, отстаивать свое мнение, обобщать результаты опытов. Проведение опытов — один из эффективных путей воспитания экологической культуры дошкольников, помогают развивать мышление, логику, творчество ребёнка, наглядно показать связи между живым и неживым в природе. Исследования предоставляют ребёнку возможность самому найти ответы на вопросы «как?» и «почему?».

Организация работы может осуществляться по следующим направлениям:

1. живая природа (характерные особенности сезонов в разных природно-климатических зонах, растения и животные как живые организмы, их общие признаки, сходства и различия, специфические потребности (в тепле, воде, воздухе, почве, строение, функции и значение частей растений, видоизменение частей растений, его связь с выполняемой функцией, влияние факторов неживой природы (вода, свет, тепло, почва) и их влияние на живую природу и др.).

2. неживая природа (свойства и признаки веществ: вода, воздух, песок, глина, камни, чернозем (плодородная часть почвы, три агрегатных состояния веществ (газообразное, жидкое, твердое, свойства и качества, переход из одного состояния в другое, круговорот воды в природе и др.)

3. физические явления (свет, его свойства и признаки, оптические приборы; цветообразование; магнетизм, процесс намагничивания — размагничивания, компас; вес и невесомость, земное притяжение, приборы для измерения веса; электричество (статическое), условия его возникновения, свойства электричества, материалы — проводники и изоляторы, природное (молния) и рукотворное (ТЭЦ, ГЭС, электрические батареи) электричество; движение, упругость, давление, сила выталкивания и отталкивания, трение, инерция, передача энергии от одного тела другому.

4. человек (человек — живой организм, особенности строения человеческого тела, особенности строения и функционирования органов и систем)

5. рукотворный мир (предмет как таковой: предмет и его признаки, строение, функции, форма, размер, цвет, назначение, свойства материала (хрупкий, ломкий, мнущийся, непрочный, бьющийся, прочный и т. п.; качество материала (сыпучий, твердый, мягкий, гладкий, шершавый, тонкий, толстый и т. п.); связь между свойствами и качествами материала, характером использования вещей, сделанных из него, и назначением; предмет — результат деятельности человека:

Структура детского экспериментирования:

1. Постановка исследовательской задачи (при педагогической поддержке в раннем, младшем, среднем дошкольном возрасте, самостоятельно в старшем дошкольном возрасте)

2. Прогнозирование результата (старший дошкольный возраст)

3. Уточнение правил безопасности жизнедеятельности в ходе осуществления экспериментирования

4. Выполнения эксперимента

5. Обсуждение

Создание условий для детского экспериментирования позволяет создать атмосферу творческого единения. Рождающую радость создания нового, где каждый ребенок может найти себе дело по силам, интересам и способностям. В группе выделяется место для мини-лаборатории, работа в которой предполагает превращение детей в «учёных», которые проводят опыты, эксперименты, наблюдения по разной тематике, место для выращивания растений, место для хранения материалов (бросового, природного), для проведения опытов.

Приборы и оборудование для мини-лаборатории:

— микроскопы, лупы, зеркала, весы разные, магниты, веревки, линейки, песочные часы, глобус, фонарик, венчики, мыло, щетки, губки, пипетки, одноразовые шприцы без игл;

— разные емкости, мерки, воронки, сита, лопатки, формочки;

— бросовый материал

— образцы глины и песка

— шишки, желуди, орехи, пшеница и др.

— гербарий (растения, произрастающие в нашей местности) и др.

Для закрепления полученных знаний можно использовать мнемотаблицы, которые помогут детям составлять описательные рассказы: о животных, птицах, насекомых (где живут, чем питаются, где и как строят себе дом, как называют детенышей, какую пользу приносят); при описании глины, песка, воды мы описываем их свойства (цвет, мягкий или твердый, сырой или сухой, что изготавливают); для закрепления свойств воды, стекла, воздуха, дерева и др.

Работа в приобщении детей к детскому экспериментированию была бы менее результативной без помощи родителей, проводя с детьми элементарные опыты, о результатах которых дети расскажут в детском саду.

Опытно-экспериментальная деятельность помогает дошкольнику понять окружающий мир, способствует усвоению знаний, возникновению чувства удивления природой, учит получать удовольствие от общения с ней, а также формирует у ребёнка бережное, ответственное отношение к среде, в которой он живёт. В. А. Сухомлинский писал: «Мир, окружающий ребёнка, — это, прежде всего, мир природы с безграничным богатством явлений, с неисчерпаемой красотой. Здесь, в природе, вечный источник детского разума». Очень важно с ранних лет развивать в детях умение созерцать природу, наслаждаться ею, вглядываться в неё и вслушиваться».

Литература:

1. Нищева, Н. В. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ (Выпуск 1). — Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013—238 с
2. Нищева, Н. В. Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ (Выпуск 2). — Санкт-Петербург ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013—240

3. Дыбина, О. В. «Ребенок в мире поиска». М., 2005—57с.
4. Дыбина, О. В. Неизведанное рядом: Занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М., 2005—192с.
5. Дыбина, О. В. Ознакомление дошкольников с предметным миром. М. 2007.
6. Иванова, А. И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду. М., 2004—56с.

Особенности формирования здорового образа жизни у дошкольников в условиях детского дома

Сорокина Ирина Радиславовна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет

Первую книгу о здоровом образе жизни написал пять с половиной тысяч лет назад древнекитайский мудрец Лао Цзи, она называлась «Дао дэ дзин» — «Правильный путь».

Здоровый образ жизни человека — это способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение, укрепление здоровья.

Б. Н. Чумаков считает, что здоровый образ жизни — активность людей, направленная на сохранение и улучшение здоровья. Образ жизни человека и семьи не складывается сам по себе в зависимости от обстоятельств, а формируется в течение жизни целенаправленно и постоянно. Формирование здорового образа жизни является главным рычагом первичной профилактики в укреплении здоровья населения через изменения стиля и уклада жизни, его оздоровление с использованием гигиенических знаний в борьбе с вредными привычками, преодолением неблагоприятных сторон, связанных с жизненными ситуациями [4, с. 20].

Ю. П. Лисицын отмечает, что здоровый образ жизни — это не просто все то, что благотворно влияет на здоровье людей. В данном случае речь идет обо всех компонентах разных видов деятельности, направленных на улучшение и охрану здоровья. Автор указывает на то, что понятие здорового образа жизни не сводится к отдельным формам медико-социальной активности (искоренению вредных привычек, следованию гигиеническим нормам и правилам. «Здоровый образ жизни — это, прежде всего деятельность, активность личности, группы людей, общества, использующих материальные и духовные условия и возможности в интересах здоровья, гармонического физического и духовного развития человека» [2, с. 35].

Для детей дошкольного возраста здоровый образ жизни — это потребность ребенка в чистоте и аккуратности, культуре поведения и самостоятельной двигательной активности. К старшему дошкольному возрасту воспитанники осваивают начальные представления о здоровье и здо-

ровом образе жизни, узнают о некоторых приемах оказания помощи при получении травм. В этом возрасте дети самостоятельно выполняют закаливающие процедуры, осваивают приемы ухода за одеждой и т. п. [1, с. 90]

К компонентам здорового образа жизни дошкольников относятся: правильное питание, рациональная двигательная активность, закаливание организма, развитие дыхательного аппарата, сохранение стабильного психоэмоционального состояния.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. В рассматриваемый период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. [3, с. 45]

Педагог Науменко Ю. В. выделяет следующие основные условия успешного формирования ЗОЖ в условиях детского образовательного учреждения:

1. Микросоциальные условия. Престиж здорового образа жизни в образовательном учреждении. Ответствие участка, здания образовательного учреждения, планировки, площади помещений, микроклимата, светового режима, отделки, оборудование учебных и не учебных помещений, организация питания санитарно — гигиеническим требованиям и современному дизайну. Наличие в учреждении атмосферы, способствующей хорошему настроению, высокой работоспособности, психогигиеническому комфорту и желанию все это сберечь и сохранить. Учет динамики умственной работоспособности при организации труда и отдыха, выборе режимов обучения, составлении недельного расписания; использование на занятиях здоровьесберегающих педагогических технологий.

2. Наличие у воспитателя высокой культуры здоровья, реализация им положительной модели здорового образа жизни.

3. Формирование у детей в процессе воспитания собственных установок, потребностей и значимой мотивации на соблюдение норм и правил ЗОЖ, находящей одобрение и поддержку в семье и среди сверстников (психологические условия).

4. Конструктивная политика образовательного учреждения в отношении здоровья и личностного развития детей и положительный климат в учреждении и классе. Под такой политикой понимаются те реальные ценности, нормы, правила, которые придают жизни в образовательном учреждении направленность и структуру, позволяют предъявлять адекватные требования к возможностям воспитанников, устанавливать четкие правила и последовательно их выполнять, соблюдать дисциплину на основе поощрения позитивного поведения, устанавливать отношения доверия и конструктивного взаимодействия, а так же реализация конструктивной политики. [3, с. 46–47]

Проблема здорового образа жизни актуальна, своевременна и достаточно сложна. Поэтому возникает необходимость создания такой системы работы, при которой происходила бы интеграция воспитательной и оздоровительной деятельности в условиях детских домов, что способствовало бы сохранению и укреплению физического и психического здоровья ребенка, формированию здорового образа жизни.

Проживая в детском доме, ребёнок не может комфортно себя чувствовать в эмоциональном плане, поэтому необходимы специальные условия, которые бы определяли его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. Воспитатели и педагоги данных учреждений не могут каждому ребенку уделить должное внимание, сколько их родители. Детские дома не справляются с воспитанием, с обучением данной категории детей, так как их достаточно много в группе. Поэтому нужно стараться пропагандировать здоровый образ жизни именно в детских домах. Дети сироты не имеют положительный опыт семейной жизни, у них не стало родителей, которые могли бы преподнести позитивный пример образа жизни.

Общеизвестным является тот факт, что дети в основном поступают в детские дома из асоциальных, неблагополучных семей. А это значит, что, начиная буквально с периода беременности матери, находясь в ее утробе, и во все последующие периоды жизни, ребенок испытывал отрицательное влияния на состояние его здоровья, поэтому при поступлении в детский дом 100 % воспитанников имеют ту или иную патологию, нередко одновременно несколько заболеваний. [5, с. 40]

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сложившаяся ситуация является сложной и требует немедленных действий. Для этого необходимо объединить усилия всех взрослых, окружающих ребенка (родителей,

педагогов, воспитателей, врачей и др.), с целью создания вокруг него такой атмосферы, в которую входят традиции и привычки здорового образа жизни. Таким образом, с ранних лет формируется определенная культура поведения и соответствующий стиль жизни.

Проблемой сиротства и формирования здорового образа жизни у детей занимались педагоги: Я.Корчак, Р. В. Овчарова, Б. Н. Чумаков и др.; валеологи: Э.Н. Вайнер, Л. Г. Татарникова, Г. Л. Апанасенко и др. Накоплены теоретические и практические знания о физическом совершенствовании человека в работах В. К. Бальсевич, В. М. Выдрин, П. Ф. Лесгафт, П. А. Рудик, Л. П. Матвеев, Ю. М. Николаев и др.

Таким образом, задача сохранения и укрепления здоровья детей — сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на современном этапе — важная социальная и медицинская проблема. Поэтому для этого необходимо создавать специальные условия, а именно это микросоциальные условия в дошкольном учреждении (планировка, микроклимат, площадь групп и спальных комнат, психогигиенический комфорт и др.), психологические условия (формирование собственных установок, потребностей и мотивации на соблюдение правил личной гигиены, режима дня среди воспитанников), а также наличие квалифицированных специалистов (воспитатели, врачи, психологи, педагоги) с положительным примером ЗОЖ.

Наше исследование проводилось на базе ГКОУ ВО «Владимирского детского дома им. К.Либкнехта» и было направлено на выявление отношения дошкольников к здоровью и здоровому образу жизни. В выборку вошли 12 детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а именно 5 девочек и 7 мальчиков в возрасте 5–6 лет. Цель данного исследования заключается в организации практической работы по формированию формирования ЗОЖ у детей — сирот.

Для выявления уровня знаний у детей о здоровом образе жизни мы предложили им анкету «Расти здоровым» (автор В. Н. Зимонина)

Обработка полученных результатов анкеты показала наличие недостаточно сформированное знание о здоровом образе жизни: 10 % детей имеют высокий уровень знаний о здоровом образе жизни (имеют четкое представление о понятии «здоровый образ жизни»; отрицательно относятся к вредным привычкам; настроены на здоровый образ жизни); 20 % детей находятся в соответствии среднего уровня знаний о здоровом образе жизни (дошкольники имеют смутное представление о понятии «здоровый образ жизни»; небольшое представление о вредных привычках; не всегда стремятся «настроить себя» на здоровый образ жизни); 70 % детей ориентированы на низкий уровень знаний о здоровом образе жизни (воспитанники не имеют представления о понятии «здоровый образ жизни»; не отрицают вредных привычек; не считают, что человек должен вести здоровый образ жизни).

Исследуя литературу по данной тематике, мы составили комплекс занятий «Я познаю себя», в ко-

торую вошли следующие мероприятия и дидактические игры, беседы. Занятия проводились один раз в неделю, в течение 1 месяца, их длительность составляла в среднем 30 мин. Состав экспериментальной группы включали 12 дошкольников подготовительной группы.

Цель данного комплекса занятий заключалась в формировании здорового образа жизни у старших дошкольников.

План занятий группы:

1 — занятие — вводное занятие на тему: «Оденем куклу на прогулку»;

2 — занятие — занятие на тему: «Кому что нужно» и «Разложи картинки по порядку» с элементом игры;

3 — занятие — занятие на тему «Я познаю себя» с элементами игры;

4 — занятие — Игры на тему: «Что такое хорошо, что такое плохо» и «Азбука здоровья».

Поскольку занятия проводились с детьми дошкольного возраста, то поэтому один из ведущих методов работы является игра.

Было выявлено, что на вопрос: «Имеешь ли ты представление о понятии «здоровье»?», дети активно уверенно отвечали на него, говорили, что нужно делать, если человек не здоров. («Здоровый человек не болеет» — 5 %, «Больной человек выглядит по-другому, он грустный, хмурый, не улыбается» — 20 %, «Чтобы человек не болел, нужно правильно питаться, кушать фрукты, меньше сладкого, жирного, принимать витамины» — 55 %, «Нужно кататься на коньках, лыжах, закаливаться» — 20 %) Также на все другие вопросы анкеты дети отвечали «Да», либо развернуто правильно говорили о здоровье, ЗОЖ, про трудовую деятельность, что она является составляющей ЗОЖ и т. д.

Из результатов анкетирования мы видим, что произошли значительные изменения в знаниях о здоровом образе жизни среди воспитанников детского дома в сторону более осознанного отношения к своему здоровью. Разработанный нами комплекс мероприятий, направленный на формирование здорового образа жизни у дошкольников в экспериментальной группе, привел к позитивным изменениям в отношении к своему здоровью. Но для достижения более глубоких изменений в фор-

мировании здорового образа жизни в сознании детей требуется более длительный период времени, который необходим для продолжения реализации комплекса занятий.

При организации работы по формированию ЗОЖ у детей дошкольного возраста мы рекомендуем использовать следующие направления в работе:

— совместные усилия социального педагога, психолога, воспитателей, работающих с детьми, направленные на создание определенных эффективных условий для гармоничного развития детей, сохранению здоровья и привычек ЗОЖ;

— необходимость создания оздоровительной среды в детском доме, т. е. заложить основные навыки по воспитанию и формированию основ здорового образа жизни воспитанникам;

— устранение проблем физического и психического здоровья, т. е. привлечение к содействию медицинских, социальных, психологических, здравоохранительных органов и служб;

— обучение детей закаливанию, режиму дня, гигиеническим навыкам, правильному питанию (не есть жирное, соленое, сладкое) и физической культуре;

— проведение профилактических и лечебно-оздоровительных мероприятий.

Таким образом, специалистам детского дома следует учитывать главные возрастные и личностные особенности, условия социальной среды воспитанников и основные психологические новообразования детей в определенном возрасте. Нужно помнить, что, как бы ни были разнообразны и благоприятны условия, все же основным источником психического развития ребенка и носителем человеческих отношений, ценностей и способностей является взрослый человек, который может показать пример позитивного образа жизни. Для достижения эффективных результатов по формированию ЗОЖ у дошкольников важен комплексный подход в решении данной проблемы. Это означает необходимость объединения усилий всех субъектов специалистов воспитательного процесса: воспитателей, социального педагога, врачей, психолога.

Литература:

1. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. Р. Болотина, С. П. Баранов, Т. С. Комарова. — М.: Академический Проспект, 2005. — 240с.
2. Лисицын, Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / Лисицын Ю. П. — 2-е изд. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 512 с.
3. Науменко, Ю. В. Моделирование здоровьесформирующего образования / Ю. В. Науменко // Вопросы образования, 2007. — №2.
4. Чумаков, Б. Н. Валеология: Учеб. пособие. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: Педагогическое общество России, 2000—407 с.
5. Одинцова Л.Н, Здоровая семья / Одинцова Л.Н // Детский дом. — 2003 — №8. — с. 40.

Игровые технологии как средство обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи

Сорокина Татьяна Владимировна, учитель-логопед первой квалификационной категории
МБДОУ Белоярский детский сад «Огонек» (Республика Хакасия)

У ребенка есть страсть к игре, и надо ее удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать этой игрой всю его жизнь. Вся его жизнь — это игра.

А. С. Макаренко

При нормальном развитии ребенка, процесс обучения письму осуществляется на основе достаточного уровня сформированности речевых и неречевых психических функций, таких как языковой анализ и синтез, фонематическое восприятие, словоизменение и словообразование, зрительно-пространственное восприятие и представление, наглядно-образное мышление, внимание (концентрация, распределение и переключение), память, графо-моторные навыки. Недостаточный уровень развития этих психических функций может явиться причиной специфических нарушений письма.

Детей с общим недоразвитием речи относят к группе риска по возможности возникновения у них нарушений чтения и письма. Раннее начало систематической, целенаправленной работы по преодолению этих нарушений способствует более успешному обучению грамоте.

Проблема подготовки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к овладению грамоты является одной из наиболее **актуальных** в коррекционной педагогике.

Грамота — довольно сложный предмет для дошкольников. Детям с общим недоразвитием речи очень сложно усвоить абстрактные, не встречающиеся в его практическом мире, понятия. На помощь приходят игровые технологии. В игре часто сложное становится понятным и доступным. Игра не возникает сама по себе, педагог должен открыть для ребёнка мир игры, заинтересовать его. И только тогда, ребёнок будет подчиняться определённым правилам, у него появится желание много узнать и добиться результата.

От того, как ребёнок в дошкольном возрасте будет введён в грамоту, во многом зависят его дальнейшие успехи в школе не только в чтении и письме, но и в усвоении русского языка в целом. Игровая ситуация требует от каждого включённого в неё определённой способности к коммуникации; способствует сенсорному и умственному развитию, усвоению лексико-грамматических категорий родного языка, а также помогает закреплять и обогащать приобретённые знания, на базе которых развиваются речевые возможности.

Детям с нарушениями речи очень сложно усвоить такие понятия, как «речь», «предложение», «слово», «слог», «буква», «звук». Задача учителя-логопеда со-

стоит в том, что бы совместно с педагогами ДОУ и родителями, обеспечить каждому ребёнку с нарушениями речи того уровня развития, который позволит ему быть успешным при обучении в школе, удовлетворять тягу ребёнка к знаниям и стимулировать его.

Игра — является одной из формдетской познавательной активности. Применение игр как одного из наиболее продуктивных средств обучения позволяет учить детей весело, радостно и без принуждения. Игра помогает организовать деятельность ребёнка, обогащает его новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует речь. Игру можно применять в различных вариантах, обновляя речевой материал и включая в неё дидактический материал для формирования основ грамоты разноуровневого характера. Систематическое применение игровых технологий в образовательной деятельности с детьми с ОНР по обучению грамоте значительно повышает качество обучения, а так же они помогают эффективно решать задачи по обучению грамоте, строить интересный педагогический процесс, основываясь на ведущем виде деятельности дошкольника — игре.

Изучив и обобщив литературу по использованию игровых технологий, в работе с детьми по обучению грамоте я выделила несколько групп:

1. Использование на образовательной деятельности игровых и литературных персонажей. Для усиления взаимосвязи между этапами образовательной деятельности вводится сказочный герой, который выполняет разные функции: приносит задания, просит детей о помощи, помогает детям их выполнить, проверяет правильность выполнения задания. Дети, включаясь в игру, помогают ему отобрать картинки, в названиях которых есть соответствующий звук, подсказывают пропущенный звук в слове или недосказанное слово в предложении, восстанавливают перепутанные слоги и слова. Это могут быть Незнайка, Буратино, Карлсон, Вини Пух, Утенок Утя (при ознакомлении со звуком У), Клоуны Бом и Бим (Звуки Б, Бь), кот Леопольд (звук Ль).

2. Создание игровой ситуации. Создается так называемое «единое игровое поле», в ходе путешествий дети выполняют разнообразные задания. При этом нередко сюжетная линия проходит через все этапы образовательной

деятельности. Детям пришла посылка или письмо с заданиями, отправитель которых либо известен сразу, либо имя его выясняется в ходе выполнения заданий. Занятия-путешествия, экскурсии. Например: путешествие в сказочную страну, экскурсия по селу, путешествие в зимний лес на самолете, полет в космос, путешествие в страну Голубой феи. Образовательная деятельность такого рода вызывает огромный интерес у детей, оживление, радость и способствуют оптимизации процесса коррекционного обучения в группе для детей с нарушениями речи.

3. Использование наглядного занимательного материала: При ознакомлении со звуками дети знакомятся с мальчиками-Звуковичками, определяют их характер, находят Звуковичка соответствующего характеристикам звука: гласный или согласный, звонкий или глухой, твердый или мягкий, и определяют в каком звуковом домике он будет жить. Абстрактные понятия обретают материальную форму, это помогает детям в создании конкретного образа при усвоении абстрактных терминов.

4. Использование игровых ситуаций и стихотворных текстов. При знакомстве со звуками, используется соотношение звуков речи со звуками окружающего мира. У — гудит паровоз, А — плачет Аленка, Р — рычит собака и т. д. Для формирования звукобуквенной связи, для усвоения зрительного образа букв используются занимательные стихотворные тексты, которые помогают соотносить звук или букву с предметами окружающего мира.

5. Использование дидактических игр и игровых упражнений. Большое значение в процессе логопедической работы имеют дидактические игры, что связано, прежде всего, с тем, что их основная цель — обучающая. В ходе дидактической игры ребенок должен правильно выполнить предложенное логопедом задание, а игровая ситуация, сказочный персонаж, игрушка помогают ему в этом. Важно чтобы каждая из игр имела относительно завершённую структуру и включала основные структурные элементы: игровая задача, игровые действия, правила и результат игры.

В соответствии с основными задачами подготовки дошкольников с общим недоразвитием речи к усвоению грамоты, материал по использованию игровых технологий я разделила на направления:

1. Формирование фонематического анализа и синтеза слов, слогового анализа.
2. Ознакомление детей с буквами и формирование первоначальных навыков чтения.
3. Ознакомление со словесным составом предложения. Анализ предложений.

Грамотная, четкая, чистая, ритмичная и правильная речь — это дар, она приобретает благодаря совместным усилиям учителей-логопедов, воспитателей, всех специалистов детского сада, родителей и многих других людей, в окружении которых ребенок растет и развивается.

Спланированная работа с воспитателями логопедических групп, музыкальным руководителем, педагогом — психологом, инструктором по физической культуре,

позволила мне целенаправленно и комплексно осуществлять коррекционный процесс.

Применяемые мною игровые технологии используют воспитатели в образовательной деятельности режимных моментах и в индивидуальной работе с детьми. Совместно мы работаем над формированием предметно-развивающего пространства в группе, создаем благоприятные условия для полноценного развития наших воспитанников.

В результате грамотно спланированной и систематической коррекционной работы у детей были развиты и доведены до нормы речевые, познавательные и психические процессы.

Поставленная таким образом работа обеспечивает высокий уровень интеллектуального, речевого, физического и психического развития ребёнка.

Считаю, что наибольшей эффективности в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения речи, можно добиться только при активном взаимодействии с родителями. При планировании работы ставлю цель — повышение интереса к коррекционной работе и заинтересованность семьи в успешном решении коррекционно-развивающих задач. Самое важное в работе с родителями — создание максимально благоприятных условий для коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения речи.

Для поддержания интереса родителей к данной теме и активного включения их в работу группы использовала разнообразные формы: анкетирование, семинары-практикумы, консультации.

Родители и педагоги — это, прежде всего союзники и единомышленники, у нас одна цель: вырастить здоровых, всесторонне и гармонично развитых детей, адаптированных к жизни в современном обществе.

Мною организована коррекционно-развивающая образовательная среда, стимулирующая речевое развитие и творческую активность детей.

Такая разнообразная коррекционно-развивающая среда позволяет проводить групповые и подгрупповые образовательные деятельности в игровой форме с детьми и решать различные коррекционные задачи.

Обучение грамоте начинается не тогда, когда пытаются заставить ребенка запомнить букву, а когда ему скажут: «Послушай, как поет синичка!».

Дети в месте со сказочными героями путешествуют в страну Звуков, в страну Азбуку. Путешествовать на образовательной деятельности по обучению грамоте помогает наглядное пособие, которое дает возможность ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Дошкольник лишен возможности, записать, сделать таблицу, отметить что-либо. На образовательной деятельности в детском саду в основном задействован только один вид памяти — вербальный.

Наглядное пособие — это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память.

Таким образом, игра для ребенка — это возможность самовыражения, самопроверки, самоопределения. Игровая ситуация способствует сенсорному и умственному развитию, помогают закрепить и обогатить приобретенные знания, на базе которых развиваются речевые возможности. Я как педагог, стараюсь всегда заинтересовать

воспитанников, донести до них информацию в той форме, в которой они способны воспринимать ее с учетом своих возрастных и индивидуальных возможностей. Именно поэтому использование игровых технологий в процессе обучения грамоте является одним из основных требований в работе с дошкольниками с нарушениями речи и позволяет поддерживать интерес детей к данному разделу обучения, помогает избежать школьных трудностей и повысить речевые и интеллектуальные возможности детей.

Литература:

1. Журова Л.Е, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова, Л. Н. Невская «Обучение дошкольников грамоте»
2. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина «Устранение ОНР у детей дошкольного возраста»
3. Е. В. Бородина «Использование моделирования и символики при подготовке дошкольников обучению грамоте в условиях детского сада»
4. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под редакцией Ю. Ф. Гаркуши. — М.: Секачев В. Ю., ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008.
5. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. — М., 1985.
6. Александрова, Т. В. Живые звуки или фонетика для дошкольников.
7. Борисова, Е. А. Играя звуки исправляем — играя звуки закрепляем. Биробиджан: Обл. ИУУ, 2005.

Сетевое взаимодействие детского сада и школы по социальной адаптации дошкольников к обучению в школе

Сотникова Ольга Ивановна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад №41 «Семицветик» (г. Старый Оскол, Белгородская область)

Введение ФГОС дошкольного образования позволит обеспечить для каждого ребенка равенство возможностей в получении дошкольного образования. Самоценность данного этапа предусматривает учет индивидуальной траектории развития дошкольника, поэтому к моменту его поступления в школу уровень подготовленности также индивидуален: кто-то готов на все 100 %, а кому-то требуется дополнительное время или поддержка и помощь взрослого.

Как же помочь будущему первокласснику уверенно войти в школьную жизнь? Переход ребенка из детского сада в школу — это большой стресс для его неустойчивой психики: он попадает в совершенно неизведанную обстановку, с новыми, непривычными правилами и условиями, меняется не только режим, но и вид деятельности — вместо игровой — учебная. Нет привычно опекающего воспитателя, появляется самостоятельность и ответственность за себя, свое поведение. В жизнь ребенка включаются новые требования и ожидания, большая часть которых связана с поведенческими проявлениями — «не шалить», «не бегать», «слушать педагога», что предполагает правильно воспроизводить задаваемый учителем образец, усваивать социально выработанные нормы и правила. Все это и составляет содержание произвольности поведения первоклассника.

На основании ежегодно проводимого в дошкольном образовательном учреждении психодиагностического обследования готовности детей подготовительных групп к школьному обучению наблюдается наиболее высокий уровень в интеллектуальной готовности и составляет 87–89 %. Дошкольники имеют достаточный уровень развития наблюдательности, воображения, наглядно-образного мышления, дифференцированности восприятия, памяти, развития тонкой моторики.

Однако, в речевой подготовленности отмечается несовершенство грамматического строя речи, наблюдается бедность и однообразие употребляемых языковых средств, нарушение последовательности изложения, отсутствие художественно-стилистических элементов. Встречаются единичные нарушения структуры предложения. Имеют место и дефекты в звукопроизношении.

Сформированную мотивационную готовность, то есть новообразование «внутренняя позиция школьника», представляющее собой сплав познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне, имеют у 69 % детей.

Наиболее низкие показатели готовности детей подготовительных групп к школьному обучению наблюдаются в социальной сфере, то есть у воспитанников не сформированы

рованы такие качества личности, которые позволят общаться с одноклассниками и учителями, успешно адаптироваться к новым социальным условиям.

Преемственность между детским садом и школой предполагает обеспечение мягкого, плавного перехода дошкольника из одной среды в другую. Полноценное личностное развитие, физиологическое и психологическое благополучие ребенка не нарушится только в том случае, если ребенок заранее будет знаком со школой, общественной жизнью школьников, приобретет старших товарищей и друзей.

Процесс преемственности — это двухсторонний процесс, требующий согласованных усилий, как со стороны дошкольного образовательного учреждения, так и со стороны школы.

Именно с этой целью на базе детского сада совместно со школой в 2013–2014 учебном году организован центр «Содружество» по социальной адаптации детей дошкольного возраста к обучению в школе.

Чем же занимаются дети в Центре? Пока еще играют, но не в куклы и машинки, а в специально подготовленные «умные» игры. В процессе игры у будущих дошкольников корректируется речь, развивается логическое мышление, память, воображение.

Программа составлена совместно педагогами детского сада и школы на основе известных методик: Т. В. Ананьевой «Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению» [1],

Литература:

1. Т. В. Ананьева «Программа психологического сопровождения дошкольника при подготовке к школьному обучению», Санкт-Петербург, «Детство-Пресс», 2011 год
2. Г. В. Чиркина «Программы дошкольных общеобразовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи» Москва, «Просвещение», 2009 год.

Г. В. Чиркиной «Программы дошкольных общеобразовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи» [2] и содержит в себе три основных блока: логопедический, психологический, педагогический, в каждом из которых стоит своя определенная цель и задачи. Педагогический блок имеет подчиненное значение, потому что составлен по заданию учителя-логопеда или педагога-психолога. Программа рассчитана на 1 год для детей подготовительной группы.

Воспитанники детского сада активно, с увлечением выполняют сложные поисковые и совместные задания, четко и последовательно следуют указаниям учителя. Продуктивность учебной деятельности неукоснительно растет. В каждом ребенке появляется уверенность и желание учиться в школе.

Деятельность Центра в течение учебного года позволила обеспечить постепенный, плавный переход дошкольников из привычной обстановки детского сада в новые условия школы. При этом сопровождение, игровая деятельность с педагогами детского сада незаметно для ребенка приобрела новый смысл с педагогами школы. На завершающем этапе курса дети старшего дошкольного возраста «подтянулись» до уровня успешного выпускника детского сада.

Современное состояние сетевого взаимодействия способствует реализации совершенно несложного в исполнении проекта, главное — желание педагогов детского сада и школы создать ситуацию успеха для каждого ребенка.

Основные направления социально-педагогической профилактики суицидального поведения подростков (анализ отечественной научной литературы)

Сучкова Мария Александровна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Кризис нравственных и духовных ценностей на фоне глубоких социальных, экономических, политических перемен, происходящих в российском обществе в последние годы, по единодушному мнению исследователей, ведет к дезадаптации личности человека, росту деструктивных тенденций его развития и, в частности, к саморазрушающему поведению и самоубийствам. При этом сложившаяся в России на сегодняшний день ситуация отрицательно влияет на подростков.

Согласно информации, приведенной уполномоченным при Президенте РФ по правам ребенка П. Астаховым

и другим экспертным данным, в последние 6–7 лет частота суицидов в России составляет 19–21 случай на 100 тысяч подростков. В среднем в стране ежегодно убивают себя более 200 детей и полторы тысячи подростков [1].

Под суицидальным поведением (суицидом) людей (от англ. *suicide* — самоубийство) понимаются различные формы их активности, обусловленные стремлением лишить себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, возникшего при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших потребностей [2, с. 81].

Профилактика девиантного, в том числе и суицидального, поведения — это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение. Психолого-педагогическая профилактика — это система мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития детей и подростков и способствующих проявлению различных видов его активности [8, с. 276].

Суицидальные проявления личности являются наименее прогнозируемыми из всех девиаций, труднее поддаются объяснению, их классификация затруднена, поэтому сложен и выбор приемов профилактики [2, с. 101]. Необходимо подчеркнуть, что профилактика суицидального поведения подростков не является самостоятельным процессом, а включена в общий комплекс системы учебно-воспитательной работы образовательных учреждений, социально-реабилитационных центров и учреждений профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних.

Для организации профилактической и коррекционной работы по предотвращению суицидальных тенденций среди учащихся разных возрастных групп в общеобразовательных учреждениях заслуживает внимания программа «Профилактика и коррекция суицидального поведения подростков», предлагаемая Э. Л. Дружининой.

Основной целью данной программы является предотвращение суицидальных тенденций с помощью направления возможностей подростков к овладению более широкими смысловыми полями жизнеощущения, формирования способности волевого преодоления возникающих трудностей, способности самореализации и самодостраивания.

Приоритетными направлениями работы в рамках данной программы являются: организация свободного времени, занятость, дисциплина, создание условий для поддержания здорового образа жизни, обеспечение активной жизненной позиции, осознание своей нужности, востребованности, формирование волевых качеств, рефлексивной позиции, ответственности, развитие способности эффективно адаптироваться в меняющихся условиях жизни, уверенности в себе, адекватной самооценки, социальной компетентности, приемов самопознания и саморегуляции, коммуникативных умений, осознание собственных ценностей и смыслов жизни [3, с. 130].

Н. Л. Югова и А. Р. Касимова, справедливо подчеркивая роль классного руководителя в профилактике суицидального поведения подростков, выделяют следующие основные направления работы по профилактике суицидального поведения подростков:

1. Обеспечение социально-правовой защиты всех участников образовательного процесса (учителей, учащихся и их родителей).

2. Обучение подростков социально важным навыкам: принятия решения, умения противостоять негативным влияниям со стороны (умение сказать «нет»), саморегуляции, формирования коммуникативной компетентности.

3. Формирование у подростков культуры здорового и безопасного образа жизни (профилактика девиантного поведения).

4. Формирование ценностно-смысловой жизнеутверждающей позиции у подростков через вовлечение подростков в социально-значимые виды деятельности: организация школьного самоуправления, формирование установок на самореализацию в различных сферах жизнедеятельности.

5. Работа с родителями, семьей: формирование у родителей и детей

6. навыков совместной деятельности и общения, информирование родителей об

7. особенностях суицидального поведения подростков, о поведенческих

8. признаках, которые могут свидетельствовать о скрытых проблемах ребенка;

9. ознакомление родителей с теми формами семейных отношений, которые

10. приводят к негативным последствиям.

11. Выявление подростков «группы риска» с нарушенными внутрисемейными, внутришкольными или внутригрупповыми взаимоотношениями и работа по их реабилитации совместно с социальным педагогом и психологом.

12. Взаимодействие с учащимися в сети Интернет посредством социальных сетей. Анализируя интерфейс страницы учащегося, классный руководитель может получить дополнительную информацию о психологической составляющей его личности, интересах, особенностях общения с другими пользователями социальной сети, интересующих темах и т. д. [6, с. 153].

Работа психолога с родителями и педагогами в образовательном учреждении, по мнению В. Д. Менделевича, заключается в следующем:

1. Психологическое просвещение-приобщение педагогов и родителей подростков к психологическим знаниям (родительские собрания и педсоветы с сообщениями о возрастных и психолого-педагогических особенностях подросткового возраста, склонных к суицидальному поведению, о результатах психологической работы с подростками и др.).

2. Психологическое консультирование педагогов и родителей подростков, обратившихся к психологу с различными проблемами.

3. Психологическая диагностика семьи и семейных отношений с целью изучения психологической атмосферы семейных отношений и семьи подростков, склонных к суицидальному поведению [4, с. 112].

Основой социально-педагогической работы с подростками в реабилитационном пространстве по профилактике суицидального поведения является оказание помощи подростку в социализации, в развитии умений контролировать свои негативные чувства и эмоции, в обучении анализировать любую социальную ситуацию, делать правильный осознанный выбор, принимая на себя ответ-

ственность за принятое решение, а также формирование у подростков устойчивой негативной реакции к суицидальному поведению.

А. В. Котлярова выделяет следующие направления комплексной профилактической работы с подростками в условиях социально-реабилитационного центра:

— своевременное выявление подростков группы риска;

— изъятие подростка из привычной неблагоприятной среды и помещение его в стационарное отделение центра;

— создание благоприятных социально-педагогических условий для всестороннего развития личности, формирования мировоззрения и гражданской позиции, а также доверительное искреннее общение с подростками и создание стимулирующей творческой атмосферы в работе;

— обеспечение соблюдения режима дня с четкой регламентацией периодов занятости, отдыха и правильного питания;

— проведение активной работы с родителями и членами семьи;

— проведение психокоррекционных занятий по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, пассивной стратегии избегания;

— раскрытие творческого потенциала (применение арт-терапевтических технологий);

— проведение социально-психологических тренингов по овладению практическими умениями и навыками по преодолению стресса, увеличению уровня самоконтроля, поиску социальной поддержки;

— профилактика вредных привычек;

— пропаганда здоровьесберегающих технологий и развитие умений, обеспечивающих практику здорового образа жизни и препятствующих суицидальному поведению, употреблению алкоголя, табакокурению и применению психоактивных веществ (ПАВ) [2, с. 103].

Кроме того, следует отметить, что специалистам социально-реабилитационного центра необходимо обращать внимание на выбор приоритетных Интернет-ресурсов, которыми пользуются несовершеннолетние, а также на качество и количество общения подростков в социальных сетях.

Действенным методом профилактики суицидального поведения именно среди подростков является «Телефон доверия». Как отмечают Н. С. Можаров и О. В. Поплавская, телефонный контакт создает ощущение близости консультанта, вследствие чего доверительная атмосфера возникает быстрее и легче. Телефон доверия может сыграть значимую роль в разрешении проблемы подростка. В этой связи необходимо подчеркнуть, что профилактическую работу с подростками следует вести с большой осторожностью и в тесном взаимодействии со специалистами разных уровней (врачами, юристами, социальными работниками, педагогами и др.).

А. С. Лобанова и О. А. Старцева также предлагают ряд заслуживающих внимания рекомендаций субъектам профилактической деятельности, а именно:

1. Создать в регионе различные формы психологической помощи: территориальные психологические консультации, Телефоны доверия для анонимной психологической помощи при кризисных состояниях.

2. Повысить уровень психологической подготовки учителей, социальных педагогов, родителей по проблеме исследования.

3. Создать условия для положительного, комфортного пребывания детей и подростков в семье, то есть сохранение и восстановление семейного статуса.

4. Обеспечить занятость детей и подростков во внеучебное время.

5. Выявить на ранних этапах профилактики контингент риска и своевременно оказать психолого-педагогическую коррекционную помощь лицам, склонным к суициду.

6. Формировать у учащихся такие понятия, как «ценность человеческой жизни», «цели и смысл жизни», а также индивидуальные приемы психологической защиты в сложных жизненных ситуациях.

7. Создать суицидальный центр, который бы стал координатором всех действующих субъектов профилактики. Центр дал бы возможность иметь банк данных по суицидентам. На базе центра происходило бы обучение специалистов и индивидуальная работа с потенциальными суицидентами.

8. Обеспечить комплексное взаимодействие представителей профилактических служб, родителей, педагогов для предотвращения суицидального поведения [3, с. 191].

Итак, организация процессов воздействия и взаимодействия психологов, социальных педагогов и учащихся в случае проявленной или прогнозируемой суицидальной активности должна быть направлена на позитивное изменение условий жизни подростка, трансформацию сложившихся в сознании ошибочных стереотипов поведения и мифов о самоубийстве, а также устранение условий, которые могут спровоцировать суицидальное поведение.

В заключение следует отметить, добиться заметных результатов в решении проблемы девиантного и, в частности, суицидального поведения детей и подростков невозможно без организации адекватной профилактической работы. Однако разработка и внедрение профилактики значительно затруднены в силу различных обстоятельств, в частности, малой разработанности проблем суицидального поведения; отсутствия специально подготовленных кадров, готовых работать с данной категорией подростков; отсутствия банка данных по суицидентам-подросткам и координационного центра, который бы направлял деятельность субъектов профилактики.

Как показал анализ отечественной литературы в течение последних трех десятков лет в России складывается система профилактики с подростками, которая призвана не только решить проблему асоциального поведения последних, но и способствовать социализации и интеграции их в общество.

Литература:

1. Детский суицид: «черная» статистика». — 11.02.2012 // http://ria.ru/press_video/20120210/562226591.html
2. Бугаенко, Ю. Ю. Факторы, детерминирующие молодежные девиации // Общество: политика, экономика, право. — 2009. — №1–2. — с. 80–88.
3. Дружинина, Э. Л. Профилактика и коррекция суицидального поведения подростков (анализ реализации авторской программы) // Теория и практика общественного развития. — 2013. — №8. — с. 130–132.
4. Котлярова, А. В. Профилактика суицидального поведения подростков в реабилитационном пространстве: теория и действительность // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. — 2012. — №1. — с. 100–115.
5. Лобанова, А. С., Старцева О. А. Проблемы профилактики суицидального поведения среди подростков // Вестник Коми государственного педагогического института. — 2010. — №8. — с. 188–197.
6. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения. — М.: МЕДпресс, 2001. — 432 с.
7. Можаров, Н. С., Поплавская О. В. Телефон доверия как метод профилактики суицидального поведения у подростков // Академический журнал Западной Сибири. — 2011. — №4–5. — с. 55.
8. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога. — М.: ТЦ «Сфера», 2001. — с. 276–278.
9. Югова, Н. Л., Касимова А. Р. Суицидальное поведение подростков: технологии, методы и средства профилактической работы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2014. — №41. — с. 152–160.

Переопределенные задачи в школьном курсе математики

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Мартынова Анастасия Дмитриевна, студент
 Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Эта серия задач направлена на выявление некоторых особенностей умственного восприятия школьниками математической задачи. Переопределенные задачи позволяют выявить, как учащиеся из совокупности данных им величин выделяют именно те, которые представляют собой систему отношений, составляющих существо задачи, и являются необходимыми и достаточными для ее решения. Столкнувшись с такой задачей, ученик должен выделить минимальное количество данных, необходимое для решения, и объяснить, почему другие данные излишни.

Задачи переопределённые — задачи с избыточным составом условия, с лишними данными, без которых ответ может быть получен, но которые в той или иной мере маскируют путь решения. Данные в таких задачах могут быть противоречивыми и выявление этой противоречивости или непротиворечивости является обязательным элементом решения такой задачи.

Например, в задаче «Найти площадь прямоугольного треугольника с катетами 9 см и 40 см и гипотенузой 41 см» мало найти ответ полупроизведением 9 на 40. Надо ещё выявить, будет ли у прямоугольного треугольника с катетами 9 см и 40 см гипотенуза равной 41 см. Без этого выяснения решение задачи не может быть признано полным. В этом аспекте интерес представляют практические задачи. Например, при изучении первой формулы площади треугольника учитель приносит в класс

вырезанный из бумаги треугольник с проведенными высотами и предлагает одному из учащихся измерить длину какой — либо стороны, потом второму ученику длину второй стороны, третьему — третьей, ещё трое измеряют высоты, каждый по одной. Результаты измерений записываются на доске. Теперь учитель предлагает вычислить площадь этого треугольника.

Вопрос, какая высота к какой стороне проведена, учитель переадресует учащимся, которые измеряли, но те, естественно, не помнят, поскольку не фиксировали на этом внимания. Возникает интересная проблема, которая в итоге всё же разрешается, исходя из того, что площадь одного и того же треугольника не может иметь разных значений. Поэтому самая большая высота должна быть проведена к самой маленькой стороне, а самая маленькая к самой большой. Теперь площадь треугольника можно вычислять тремя способами, но результат, как выясняется, получается не совсем одинаковым.

Появляется причина поговорить о сущности измерений, об их обязательной неточности, о качестве приближённых измерений, об особенностях вычислений с приближёнными числами и других соответствующих вопросах. И элементарная задача на применение примитивной формулы наполняется богатым содержанием.

Задачи этого типа требуют от ученика умения анализировать условие, находить в нём нужные данные и отбрасывать ненужные. Причём, «ненужными» у разных

учеников могут быть разные величины. Отсюда можно получить и один из надёжных способов самоконтроля в решении традиционных задач: после получения ответа вставить этот ответ в текст задачи как одно из данных, а одну из известных величин считать неизвестной и решить полученную новую задачу.

Приведем примеры такого рода задач (избыточные данные выделены курсивом):

1. В магазине развесили картофель в 24 пакета весом по 3 и 5 кг, *причем число первых оказалось больше, чем вторых*. Вес всех пятикилограммовых пакетов оказался равным весу всех трехкилограммовых пакетов. Сколько было тех и других?

2. На автостоянке находятся 40 машин — автомобили и мотороллеры. У них вместе 100 колес и *40 рулей*. Сколько тех и других машин?

3. У мальчика было несколько копеек. Когда ему дали еще 14 коп., то он на все деньги купил 4 карандаша, заплатив за каждый вдвое больше того, что он имел прежде. *На свои прежние деньги он не мог купить и одного карандаша*. Сколько денег было у мальчика до получения 14 коп.?

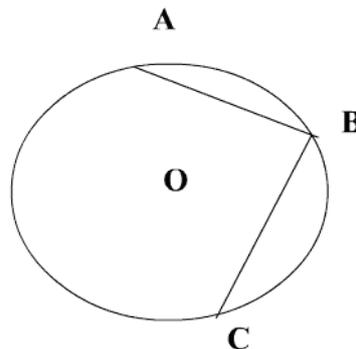
4. Четыре гири весят вместе 40 кг. Определить вес самой тяжелой гири, если известно, что каждая из них в 3 раза тяжелее другой, более легкой, и *что самая легкая весит в 12 раз меньше, чем весят вместе две средние*.

5. Из города А в город В вышел поезд со скоростью 48 км в час. Двумя часами позже за ним вышел второй поезд со скоростью 56 км в час. На каком расстоянии от отправного пункта второй поезд нагонит первый, *если расстояние между городами 1200 км, а в первом поезде вдвое больше вагонов, чем во втором?*

6. Точки А, В, С лежат на окружности с центром в точке О, $\angle ABC = 50^\circ$, $AB:CB = 5:8$. Найти $\angle AOC$.

Рассмотрим методику работы с задачей, содержащей лишнее данное, на примере последней задачи.

- И. Осмысление условия.
- В: Какая геометрическая фигура нам дана?
- О: Окружность.
- В: Что сказано о точках А, В, С?
- О: Они принадлежат окружности.
- В: Какие величины нам известны в задаче?
- О: $\angle ABC = 50^\circ$, $AB:CB = 5:8$.



- Запишем условие задачи:
- Дано: (О, г) А, В, С ∈ (О, г)
- $\angle ABC = 50^\circ$, $AB:CB = 5:8$
- Найти: $\angle AOC$
- II. Поиск пути решения.
- В: Что нужно найти?
- О: $\angle AOC$
- В: Каким углом является $\angle ABC$?
- О: Вписанным углом.
- В: Каким углом является $\angle AOC$?
- О: Центральным углом.
- В: Что общего у этих углов?
- О: Они опираются на одну дугу.
- В: Что можно сказать о $\angle AOC$ если $\angle ABC = 50^\circ$?
- О: $\angle AOC$ будет в два раза больше чем $\angle ABC$.
- В: Сможем ли мы найти $\angle AOC$, зная длину дуги, на которую он опирается?
- О: Да, он равен длине этой дуги.
- В: Все ли данные задачи мы использовали?

- О: Нет, еще есть отношение $AB:CB = 5:8$.
- В: Получим ли мы ответ, не используя это отношение?
- О: Да.
- В: Каким данным является $AB:CB = 5:8$?
- О: Лишним, в решении задачи мы его не используем. Убедимся в этом, реализуя наш план решения.
- III. Реализация плана решения.
- $\angle ABC$ — вписанный, опирается на $\angle AOC$. Значит $\angle ABC = \frac{1}{2} \angle AOC$ $\angle AOC = 2 \angle ABC$. $\angle AOC = 100^\circ$.
- $\angle AOC$ — центральный, опирается на $\angle AOC$. Значит $\angle AOC = \angle AOC$ $\angle AOC = 100^\circ$.
- Убедились, что отношение $AB:CB = 5:8$ являлось избыточным данным в задаче.
- Из выше сказанного видно, что данный тип задач несёт в себе определённую развивающую функцию, а именно, переопределённые задачи требуют умения анализировать условие и строить решение задачи при помощи минимального числа данных, что несомненно важно для изучения математики.

Литература:

1. Акимова, И. В., Буркина В. А., Титова Е. И. Моделирование задач с аномальным условием и методика пути поиска их решения // Современные проблемы науки и образования. — №1, 2014г.
2. Буркина, В. А., Титова Е. И. Методика работы с аномальными задачами// Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 740–741.
3. Гребенев, И. В., Ермолаева Е. И., Круглова С. С. Математическая подготовка абитуриентов — основа получения профессионального образования в университете // Наука и школа. 2012. №6. с. 27–30.
4. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Изучение школьной математики как пропедевтический курс ее обучения в техническом вузе// Современные проблемы науки и образования. 2013. №6.
5. Титова, Е. И., Чапрасова А. В. Различные трактовки понятия «задача» и методика их решения// Молодой ученый. 2014. №6 (65). с. 760–762.
6. Титова, Е. И., Романкова А. А. Неопределенные задачи в школьном курсе математики// Вестник магистратуры. 2014. №6–1 (33). с. 128–129.

Некоторые основы эстетического воспитания школьников

Толстова Елена Анатольевна, учитель музыки;
Муравьёва Светлана Павловна, учитель рисования и технологии;
Рыбин Алексей Михайлович, учитель технологии
МБОУ «СОШ №24» (г. Астрахань)

«Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребёнка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты».

К. Маркс

Эстетическое воспитание является очень важной составляющей всего воспитания в целом. Оно определяет слова, поступки, взгляды, поведение человека в обществе, учит видеть прекрасное вокруг себя, формирует мировоззрение человека с самого раннего возраста. Осуществляется эстетическое воспитание на всех этапах развития личности.

В раннем возрасте это игровая деятельность, через которую ребёнок познаёт окружающий мир, учится общаться с людьми, развивает воображение. Помимо воздействия на ребёнка средств окружающей действительности, эстетическое воспитание осуществляется целенаправленно в школе. По словам Д. К. Ушинского, каждый предмет в школе может эстетически воспитывать: «в любом предмете есть более или менее эстетический элемент». Любой предмет, будь то математика, физкультура, природоведение вызывает в школьнике определённые эмоции посредством своего материала. Чтобы стать средством эстетического воспитания, учителю достаточно творчески подойти к планированию своих уроков, чтобы пробудить творческий интерес к нему школьников.

На уроках окружающего мира, литературного чтения и изобразительного искусства в начальных классах дети знакомятся с красотой природы нашей Родины, родного

края, с традициями и обычаями народов России. На сезонных экскурсиях в парк учащиеся наблюдают за изменениями в природе, запечатлев увиденное на фотографиях, рисунках по темам: «В мире животных», «Осенний букет», «Зимние узоры». Это способствует бережному отношению к природе, стремлению передать красоту увиденного в своих творческих работах на уроках изобразительного искусства и технологии.

Огромное значение в эстетическом воспитании имеет внеклассная работа. В данное время идёт духовное возрождение народов России. Поэтому в своей работе мы часто обращаемся к старинным обычаям, традициям, праздникам. Дети побывали в с. Татаро-Башмакова на празднике «Сабантуй», где познакомились с культурой татарского народа. Праздник «Масленица» отметили в центре дополнительного образования «Русская изба», на мастер-классе изготовили куклы-веснянки (народный оберег).

В начальной школе проводится неделя театра. В течение этой недели дети посещают театры нашего города: ТЮЗ, кукольный театр, музыкальный театр, драматический театр им. С. М. Кирова. Театральные представления помогают детям в творческом процессе, т. к. способствуют развитию чувства сопереживания.

В школе проводится конкурс инсценирования литературных произведений, фестиваль детского творчества «Наши юные дарования», конкурс чтецов стихотворений на различные темы.

Основой эстетического воспитания можно считать искусство, которое включает в себе большой потенциал для развития личности. Роль искусства в эстетическом воспитании подростков вне сомнений! Каждый вид искусства действует на определённые способности человека.

Занятия изобразительным искусством развивают творческое отношение к действительности, формируют эстетическое чувство, умение любоваться реальной красотой и произведениями искусства.

Уроки музыки тоже являются средством эстетического воспитания. Пробуждая в детях самые различные чувства, от простого удовольствия до глубочайшего переживания, музыка помогает формированию идеалов и оказывает влияние на поведение. Музыка — это язык чувств. По силе эмоционального воздействия музыкальное искусство занимает первое место. Ведь мелодия передаёт тончайшие оттенки человеческих чувств, которые невозможно передать словами. Музыка и пение это мощное средство воспитания, которое эмоционально и эстетически окрашивает всю жизнь человека.

В нашей школе проводятся интегрированные уроки музыки совместно с детской школой искусств № 11 и Астраханским музыкальным колледжем по темам: «В мире музыкальных инструментов», «Природа и музыка», «Музыкальные картинки» для начальной школы и «Джаз — дитя двух культур», «Опера — с чего всё начинается», «Классика и современность» для старшеклассников. На этих уроках ребята слушают и обсуждают произведения выдающихся классиков и современников в исполнении преподавателей ДШИ и музыкального колледжа, их воспитанников. У учащихся развивается эстетический вкус и интерес к различным жанрам и видам музыкального искусства.

Ребята 6–7 классов коллективно посещают лекции-концерты по абонементам в Астраханской государственной филармонии. И хотя концерты проводятся по воскресеньям, многие дети приводят своих родителей — настолько увлекательны бывают эти мероприятия! Всё это способствует не только эстетическому развитию, но и нравственному воспитанию.

В старших классах на уроках музыки учащиеся знакомятся с современными направлениями в искусстве. Просматривая фрагменты рок-опер «Юнона и Авось», «Иисус Христос — суперзвезда» и мюзиклов «Нотрам де Пари», «Кошки», проводится сравнение с классическими постановками опер и балетов в виде беседы за «круглым столом».

Учащиеся младших классов на уроках музыки и внеклассных мероприятиях с удовольствием поют и инсценируют народные песни, сочиняют частушки.

Соприкосновение с прекрасным обогатит внутренний мир ребёнка, воспитает в нём гордость за свой народ, про-

будит интерес к истории и культуре, сформирует художественный вкус.

Важным пунктом эстетического воспитания можно считать труд, он даёт человеку возможность самому творить красоту, реализуя собственные творческие проекты. Занятия по технологии в школе являются одним из основных средств эстетического воспитания. Мало научить детей конкретным умениям и навыкам, надо пробудить у них внутренний интерес к труду, веру в свои творческие способности, вкус к красоте предметного мира, желание творить добро, приносить радость людям. Искусство творить своими руками помогает раскрыть детям мир прекрасного, развивает художественный и эстетический вкус.

Задача учителя — помочь ученику воплотить творческие замыслы в жизнь. Что бы любая вещь, сделанная своими руками, воспринималась как предмет эстетический, эксклюзивный.

Любой объект, выполненный на уроках технологии, рассматривается как средство художественно — эстетического воспитания школьников. Практически всегда эти изделия имеют применение в реальной жизни. Знание «законов красоты» позволяет создавать вещи, имеющие свой стиль и художественный образ. Изготовленные на уроках технологии своими руками, нужные и красивые предметы быта, в глазах учащихся становятся интересными и полезными.

Банальный пример — разделочная доска. Казалось бы, что может быть проще ... Однако, многие века, обычный кусок дерева может не только быть подспорьем в работе, но и служить примером художественной смекалки и изобретательности.

Сделанные из разных пород древесины, разной толщины и окраски эти незатейливые вещи служат украшением кухонь во многих домах.

Разнообразие форм позволяет формировать у учеников многогранные аспекты творческой мысли. Применение разных инструментов при изготовлении досок формируют технологические умения учащихся; разрабатывают дизайнерский взгляд на обыденные вещи.

Когда учащиеся приступают к оформлению изделия, то творческий потенциал и фантазии юных художников не имеют границ. Совмещение двух предметов (изобразительного искусства и технологии) на одном уроке позволяют в полной мере реализовать художественный вкус и эстетический взгляд ученика на изготавливаемое изделие.

Кроме художественно-прикладных работ эстетическое воспитание школьников формируется экскурсионными поездками в различные учреждения города. Весьма запоминающиеся экскурсии в Региональный школьный технопарк.

Школьный технопарк — это новая форма организации доступа учащихся и учителей к участию в технически сложных проектах. Усилия участников проектов концентрируются на наиболее перспективных направлениях: робототехника, микроэлектроника, технологии прямого

цифрового производства, журналистика, телережиссура, операторское искусство, телевизионный монтаж.

Разнообразные формы обучения, нетрадиционный подход и использование инновационных технологий позволяют развивать у детей не только умения технологического характера, но и воспитывать эстетически развитую, интеллектуальную личность.

Природа также является важным средством воспитания. Она, в отличие от искусства, постоянно меняется, за ней можно бесконечно наблюдать и любоваться. Картины природы облагораживают человеческие чувства. Современного ребёнка в основном окружают улицы больших городов, транспорт, а уж домашние условия тем более не могут стать источником разнообразных впечатлений. Всё это рождает бедность ассоциаций. Таким образом, опыт наблюдения за природой в разные времена года развивает чувство пространства, красоты, обогащает воображение и развивает фантазию, помогает испытывать положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства: радости, восхищения, восторга. Образуются образные представления, мышления, воображения. Всё это вызывает стремление передать воспринятую красоту. У детей пробуждается и развивается созидательная активность, формируются разнообразные способности — как художественные, так и интеллектуальные.

Важнейшим источником эстетического воспитания школьников являются внутрисемейные отношения. «Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда

с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни... Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуется или печалитесь, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеётесь, читаете газету — всё это имеет для ребёнка большое значение...

В воспитательной работе нет пустяков... Мелочи действуют регулярно, ежедневно, ежечасно...» — писал А. С. Макаренко. Жаль, что не все семьи обращают внимание на эстетическое воспитание своих детей. У многих на первом месте как прокормить и современнее одеть, а о походах в театр и кино не может быть и речи. Классный руководитель должен помочь таким семьям: проводить беседы, лекции с родителями по эстетическому воспитанию подрастающего поколения. Эффективность воспитания детей зависит во многом от того, как тесно взаимодействуют школа и семья.

Эстетическое воспитание школьников — сложный и многогранный процесс, включающий в себя знакомство с искусством, с прекрасным в действительности, собственную творческую самодеятельность детей, как в искусстве, так и во всякой иной деятельности. Эстетическое воспитание, однако, не ограничивается сферой прекрасного. Оно формирует в человеке творческое отношение к труду, окружающему миру, веру в прогрессивные общественные идеалы, ответственность перед обществом и перед его будущим. Эффективным путём эстетического воспитания остаётся также и путь самообразования и самовоспитания.

Литература:

1. Верб, Л. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. Л., 1981г. 36стр.
2. Н. А. Кушаев «Теория эстетического воспитания». — М.,1973.
3. Б. Т. Лихачёва, А. И. Бурова «Эстетическое воспитание школьников» 1974.
4. Харламов, И. Ф. «Педагогика» М.;Гардарики,1999.

Воспитание патриотических чувств в дошкольном возрасте

Черемных Светлана Владимировна, воспитатель
МБОУ Карлинская СОШ (г. Ульяновск)

В последнее время много говорится о патриотизме. Если воспитывать патриота, то обязательно с малых лет. В Советском Союзе идеями патриотизма были пронизаны все сферы деятельности, а с его развалом система патриотического воспитания перестала быть важной и актуальной. Сейчас в России многим ученым, политикам, педагогам становится ясно, что без патриотического воспитания невозможно вырастить человека, который бы любил свою Родину, учился и работал во благо, был гражданином достойным своего Отечества.

Тема патриотизма становится вновь весьма актуальной. В последние годы написаны диссертации на

данную тему, где педагоги используют разные средства, методы для патриотического воспитания. Но не стоит забывать об ученых, которые первыми в педагогике говорили о патриотизме: Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, Е. Е. Казаевой, Л. Л. Кондрькинской. Т. Н. Антоновой, Т. Т. Зубовой, Е. П. Арнаутовой, С. А. Козловой, М. И. Богомоловой, О. А. Князевой, О. А. Артамоновой, М. В. Крулехт, А. П. Усовой, Е. И. Радиной, В. Г. Нечаевой, В. И. Логиновой, И. Д. Власовой, С. А. Котляровой, с. Македонской, Н. М. Крыловой, Р. И. Жуковской, Н. Ф. Виноградовой и др.

Впервые о воспитании любви к родной стране, родному краю, языку стал говорить **Я. А. Каменский**, и именно он впервые теоретически обосновал данную проблему. Чувство любви к Родине он считал первоосновой воспитания. В 20 веке появилось резкое разделение на 2 точки зрения: теория Космополитизма и теория народничества. Представители первой теории считали, что Россия должна вернуться к Западу, принять его идеи и усиленно их распространять. Представители народнического движения, наоборот, говорили о том, что Россия — уникальная, самобытная страна, которая должна идти своим особым путем.

НИИ дошкольного воспитания была разработана методика патриотического воспитания. Под руководством **Н. Ф. Виноградовой, Р. И. Жуковской** проводились исследования по данной теме. Ими были выделены **принципы** патриотического воспитания:

1. Работа должна быть поэтапной,
2. Внутри каждого этапа работа должна осуществляться последовательно,
3. Внутри этапов выделяются отдельные темы (тематический принцип планирования).

Они предложили выделить следующие этапы:

1. Воспитание любви к городу, в котором живут.
2. Воспитание любви к родному краю, региону.
3. Ознакомление детей со всей страной.

Средства воспитания любви к Родине:

1. Организация восприятия явлений общественной жизни, с эмоциональной реакцией на них,
2. Чтение детской литературы,
3. Широкое использование изобразительного материала,
4. Родной язык (народная поэзия, сказки, загадки),
5. Народно-прикладное искусство,
6. Игры,
7. Занятия по изобразительной деятельности,
8. Занятия по музыке,
9. Организация общественно-полезного труда,
10. Участие детей в праздниках,
11. Встречи со сказочными персонажами и сказочными народными образами,
12. Развлечения.

В конце рекомендовали проводить итоговое праздничное занятие в форме:

- концерта,
- музея,
- комплексного занятия.

Основными качественными характеристиками патриотизма (по мнению А. С. Калюжного) являются:

- постоянное ощущение связи с Родиной, с жизнью и деятельностью людей, живущих на родной земле;
- любовь к своему Отечеству, государству, выраженная в конкретных делах, действиях, поступках;
- развитое чувство гордости за свое Отечество, за свой народ, за символы государства;
- моральная ответственность каждого человека за судьбу Родины, своего народа, за их современное состояние, за их будущее;

- развитое чувство гражданского, профессионального и воинского долга по выполнению своих конституционных обязанностей, ответственность за результаты своего труда;

- желание, стремление и умение защищать Родину, отстаивать ее интересы, обеспечивать безопасность во всех сферах жизни своего Отечества;

- обширная деятельность государственных, частных структур, каждого гражданина в целях процветания Родины, своего народа, повышения ее международного авторитета;

- приверженность ценностям, положительным традициям, идеалам своего государства, своего народа, своей профессии;

- внутренняя готовность и конкретная деятельность по сохранению и приумножению славы своего Отечества, проявлению чести и совести гражданина и воина Вооруженных Сил России;

- постоянное ощущение величия своей Родины;

- целенаправленная и активная деятельность по сохранению русской культуры, культурно-национальных ценностей всех народов, населяющих Россию, в области литературы, музыки, театра и других видов искусства;

- достойное проявление своих возможностей и способностей как гражданина России в области физкультуры и спорта, в достижении мировых результатов на Олимпийских играх, на чемпионатах мира и континента/

Конечно не все из перечисленных характеристик подойдут к ребенку дошкольного возраста, но многое он сможет понять и осознать.

5 октября 2010 года принято **постановление Правительства РФ «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»**. Основной целью программы является развитие и совершенствование системы патриотического воспитания граждан. Это свидетельство тому, что тема патриотического воспитания весьма актуальна в наше время.

С 1 января 2014 года вступил в силу **Федеральный государственный образовательный стандарт** дошкольного образования, который представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию.

В стандарт заложены **9 основных принципов**, два из которых напрямую касаются данной темы:

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- учет этнокультурной ситуации развития детей.

Анализ диссертаций за последние годы показал, что данной темой занимались многие ученые. Но большинство исследований проводилось со школьниками. Интересны работы А. Ю. Рустамова «Патриотическое воспитание учащихся старших классов средствами физической культуры и спорта», И. М. Афанасовой «Патриотическое воспитание учащихся младшего подросткового возраста в процессе изучения биологии в школе», Г. Валеевой «Патриотическое воспитание младших школьников в об-

разовательном процессе средствами этнопедагогике», О. В. Волковой «Взаимодействие школы и семьи как основа организации патриотического воспитания младших школьников». Также в данной возрастной категории работали следующие педагоги: Г. И. Горная, М. М. Омаров, Д. Я. Шарипова, Г. И. Губа, Я. В. Макарчук, Н. П. Орлова, И. В. Петухова, И. В., Костенко и пр.

Если провести **анализ диссертаций по патриотическому воспитанию в дошкольном возрасте**, то здесь работ несколько меньше, чем со школьниками. Тем не менее, исследования по патриотическому воспитанию ведутся и в дошкольном секторе. В 1983 Н. Ф. Самсонюк защищает диссертацию «Народные пословицы в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста» В 1987 году Л. Е. Никоновой представлена диссертация на тему «Воспитание начал патриотизма у детей старшего дошкольного возраста» (Минск). Е. И. Корнеева работает над темой «Фольклорные праздники и развлечения в патриотическом воспитании дошкольников» и в 1995 успешно защищает её. Далее начинается более активная работа по патриотическому воспитанию: Л. А. Кондрыкинская, Л. В. Кокуева, И. В. Костенко, С. Т. Алиева, Д. А. Адам, Л. В. Филатова, Е. В. Борисова. Т. В. Ивановой разработана система работы по

воспитанию чувства патриотизма. Е. Ю. Александрова с соавторами издали пособие «Система патриотического воспитания в ДОУ». Т. Н. Абросимова является автором работы «Патриотическое воспитание дошкольников средствами краеведо-туристской деятельности». Вышли в свет программы по патриотическому воспитанию «Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду», автор — М. Ю. Новицкая, «Свет Руси», автор — В. Н. Вишневская, «Мой родной дом» под редакцией Т. И. Оверчука и др.

Анализ периодической литературы показал, что тема патриотического воспитания актуальна. Например, **творческие коллективы** МДОУ «Тополек» г.Ирбит, Свердловской области, ДОУ №232 г.Ульяновска, МДОУ №6 г. Назарово, Красноярского края, МДОУ №5 р.п. Майны Ульяновской области делятся своими наработками. Отдельные авторы, Е. Г. Михайлова, О. В. Сакавичене, Е. Шаламова, предлагают различные варианты тематического планирования в данной области.

Патриотическое воспитание — это залог того, что наши дети вырастут любящими свою Родину, достойными гражданами своей страны. Работу в данном направлении необходимо продолжать вести планомерно и повсеместно.

Особенности организации текущего контроля в разноуровневой группе

Ческидова Анастасия Викторовна, студент
Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишим

Автор статьи предлагает краткий обзор трудностей психологического и организационного характера, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в учебном процессе по иностранному языку в разноуровневой группе. Подробно изложены способы организации текущего контроля в такой группе.

Ключевые слова: *иностраный язык, разноуровневая группа, текущий контроль.*

Опыт обучения иностранному языку студентов разных языковых профилей показывает, что при формировании учебных групп едва ли возможно обеспечить их однородный состав [3]. Студенты различаются по возрасту, мотивации, социальному положению, способностям и исходному уровню владения иностранным языком. Неоднородность состава группы также определяется условиями преподавания предмета «Иностраный язык» в общеобразовательных школах, выпускниками которых являются студенты.

С одной стороны, неоднородность состава группы является источником дополнительных трудностей в процессе обучения [4]. Так, ожидается, что преподаватель:

- оставаясь в рамках программы, обеспечит полноту и прочность усвоения материала каждым студентом на соответствующем уровне;

- поддержит мотивацию и интерес как «начинающих», так и «продвинутых» студентов;

- организует работу группы как коллектива в соответствии с принципами взаимоуважения, толерантности, взаимопомощи.

Занимаясь в разноуровневой группе, студент также сталкивается с рядом проблем психологического и организационного характера, например:

- вероятность неадекватной самооценки своих достижений по иностранному языку (как в сторону преувеличения, так и занижения результатов);

- ситуации, провоцирующие нетерпимое отношение к ошибкам или, напротив, к успехам других студентов;

- необходимость больше работать самостоятельно, т. к. внимание преподавателя может быть уделено студентам, работающим над заданиями другого уровня и т. д.

С другой стороны, в разноуровневой группе и преподаватель, и студенты получают больше возможностей творчески проявить себя в процессе преодоления вышеуказанных проблем. В этом смысле работа и обучение

в разноуровневой группе — стимул для личностного роста всех участников образовательного процесса.

В данной статье предложен обзор существующих способов организации текущего контроля в разноуровневой группе, которые позволяют избежать обид, разочарований, обвинений в необъективности.

Текущий контроль усвоения учебного материала — один из видов контроля, который предполагает оценку:

- самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов на занятии;
- выполнения студентами домашней работы;
- выполнения студентами проверочных и самостоятельных работ по изучаемой теме.

По сравнению с промежуточным и итоговым контролем текущий контроль в большей степени носит обучающий и воспитательный характер. На его основе осуществляется выявление и устранение пробелов в усвоении материала и корректировка задач для дальнейшей работы над темой.

В разноуровневой группе необходимо так организовать текущий контроль, чтобы каждый студент имел возможность продемонстрировать достигнутый уровень владения учебным материалом, который зависит от его способностей и индивидуальных особенностей, но не должен быть ниже базового.

Существуют различные способы дифференциации заданий для текущего контроля (по И. П. Подласому):

- содержание задания одинаково для всей группы, но для сильных студентов время на выполнение работы уменьшается;
- содержание задания одинаково для всей группы, но для сильных студентов предлагаются задания большего объема или более сложные;
- задание общее для всей группы, а для слабых студентов дается вспомогательный материал, облегчающий выполнение задания (опорная схема, алгоритм, таблица, программированное задание, образец, ответ и т. д.);
- используются на одном этапе занятия задания различного содержания и сложности для сильных, средних и слабых студентов;
- студентам предоставляется самостоятельный выбор одного из нескольких предложенных вариантов заданий [2].

Можно использовать различные виды разноуровневых заданий для текущего контроля уровня развития речевых умений и навыков. Изложенная ниже типология дифференцированных заданий для студентов основана на известной в педагогической психологии типологии заданий для школьников [1].

1. Индивидуальные дифференцированные уровневые задания применяются для оперативной организации самостоятельной проверочной работы. Для их выполнения достаточно выделить 15–20 минут.

При выборе заданий разного уровня сложности студенты самостоятельно выбирают уровень сложности задания, которое они будут выполнять. Как правило, от-

метка за выполненную работу выставляется с учетом уровня сложности: максимальная отметка за первый уровень — три, за второй — четыре, за третий — пять.

В результате студенты могут либо подтвердить умение выполнять задания выбранного уровня, либо предпринять попытку выполнить задание более сложного уровня. В классическом варианте организации дифференцированного контроля при получении отметки, не удовлетворяющей студента, она не фиксируется. Ему представляется разовая возможность повторного выполнения задания того же уровня после коррекционной работы, проведенной с помощью преподавателя или самостоятельно. Однако в условиях балльно-рейтинговой системы представляется рациональным не проводить довольно громоздкую процедуру повторного контроля, а указать максимальное количество баллов, которое можно получить за выполнение задания того или иного уровня.

2. Адаптивные дифференцированные задания позволяют вывести на первый план обучающую функцию контроля. Задание с адаптацией имеет следующие компоненты:

- 1) правило-инструкция, алгоритм и пример выполнения задания по нему;
- 2) аналогичное задание для самостоятельного выполнения студентом по представленному образцу;
- 3) задание, которое нужно объяснить соседу по парте. Оно предполагает решение студентом своей учебной задачи и её обсуждение с соседом, а также объяснение и обсуждение решения задачи соседа.

Объясняя вслух алгоритм выполненного задания своему соседу по парте, студент мысленно производит свертывание и обобщение учебной информации. При этом учебный материал лучше усваивается.

Задания такого типа целесообразно использовать для проведения коррекционной работы со «слабыми» и индивидуальной работы с отсутствовавшими на предыдущих занятиях студентами. Кроме того, студенты при желании могут самостоятельно прорабатывать задания более сложного уровня. Для контроля усвоения страноведческих знаний могут применяться адаптивные карточки с пропусками, которые должны быть заполнены в процессе изучения нового материала по соответствующей теме.

4. Разноуровневые тестовые задания для текущего контроля могут быть составлены в следующих формах:

- 1) открытая форма, когда задание требует от испытуемого произвольного ответа на поставленный вопрос;
- 2) закрытая форма, когда испытуемому предлагается выбрать правильный ответ из нескольких возможных. К разновидностям закрытой формы относят тесты на соответствие и тесты на установление правильной последовательности.

Для текущего контроля усвоения небольшого объема учебного материала в рамках изучаемой темы проводят тесты, состоящие из 15–20 заданий, расположенных по степени возрастания уровня их сложности, за определенный отрезок времени (10–12 минут). Применение ме-

тодически грамотно составленных тестов позволяет увидеть объективную картину уровня усвоения материала в группе. Немаловажно, что тесты позволяют организовать взаимно- и самоконтроль, а последующий разбор тестовых заданий в группе является эффективным упражнением на развитие соответствующих речевых навыков и умений.

4. Разноуровневые тематические контрольные работы направлены на комплексную проверку речевых навыков и умений. В современных условиях при их подготовке рекомендуется придерживаться формата ЕГЭ. Разноуровневый характер контрольных работ может быть обеспечен несколькими способами:

Первый способ предполагает добровольный выбор студентами одного из вариантов уровневых работ, за которые они могут получить «отлично», «хорошо» или «удовлетворительно». При использовании балльно-рейтинговой системы за работы разного уровня может начисляться разное количество баллов.

Второй способ предлагает студентам выбрать, например, не менее четырех из шести разноуровневых заданий (по два задания на каждый уровень с соответствующей оценкой в баллах).

Третий способ дифференциации связан с подготовкой контрольной работы, состоящей из нескольких частей. Он

позволяет формировать положительную мотивацию к выбору заданий повышенной сложности через возможность получения большего количества баллов. Выполнение первой части работы (Часть А) позволяет студенту получить минимальное количество баллов. Для получения дополнительных баллов необходимо дополнительно выполнить одно из заданий второй части (Часть В). Чтобы получить максимальный балл, кроме выполнения первой части работы, студент должен справиться не менее чем с двумя заданиями из второй, а также, возможно, выполнить задание творческого характера (Часть С). Рейтинг каждого задания заранее известен студентам, поэтому они могут ориентироваться не только на трудность (уровень) заданий, но и на желаемое количество баллов.

Включение разноуровневых заданий в текущий контроль иноязычных речевых навыков и умений способствует:

- повышению активности каждого студента на занятии;
- поддержанию у студентов высокого уровня мотивации к изучению иностранного языка;
- качественному росту уровня речевых навыков и умений;
- созданию доброжелательной рабочей атмосферы на занятии.

Литература:

1. Как конструируются разноуровневые задания? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garnakova.langmmc.edusite.ru/DswMedia/kakkonstruiruyutsyazaraznourovnevyiezadaniya.doc>
2. Подласый, И. П. Педагогика [Текст]: учебник для бакалавров / И. П. Подласый. — М.: Юрайт, 2013. — 696 с.
3. Юринова, Е. А. Межкультурная интерференция у студентов неязыковых факультетов и пути её преодоления [Текст] / Е. А. Юринова // XXI Ершовские чтения: межвузовский сб. научных ст. / отв. ред. Л. В. Ведерникова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2011. — с. 141–143.
4. Hess, N. Teaching Large Multilevel Classes [Текст] / N. Hess. — Cambridge University Press, 2005. — 200 p.

Использование метода наглядного моделирования в речевом развитии детей младшего дошкольного возраста (4–5 лет)

Чигирева Елена Владимировна, воспитатель
МАДОУ №39 (г. Томск)

Одним из важных разделов работы детского сада является речевое воспитание детей, так как неуклонно растёт объём знаний, который нужно передать детям. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их задачами, нужно позаботиться о полноценном формировании у них речи. Это условие успешного обучения. Поэтому педагог должен придавать большое значение развитию речи в целом и связной речи в частности. Связное высказывание отражает уровень умственного и эмоционального развития ребёнка, показывает, насколько он

владеет словарным богатством языка, может свободно общаться, выражая свои мысли.

Проблема развития связной речи детей является актуальной вследствие того, что с каждым годом появляется всё больше детей с различными речевыми нарушениями. Связность речи начинают формировать уже в младшем дошкольном возрасте, прежде всего посредством диалога — основной формы речевого общения. На пятом году жизни ребёнка появляется сложная форма связной речи — «сообщения в виде монолога». Именно в этом

возрасте в детских садах проводится работа по обучению рассказыванию. Разумнее начинать обучение рассказыванию с работы по описанию игрушек, предметов, иными словами, с формирования умения характеризовать единичный объект. Анализ методической литературы и практика показывают, что умение описывать предмет формируется у детей медленно. Навыки, приобретённые при описании одной группы предметов (например, посуды), дети не могут перенести в деятельность описания иной группы предметов (например, одежды). Воспитатели занятия по обучению детей умению описывать предметы относят к наиболее сложным. Проблема заключается в том, что дети с трудом самостоятельно строят связный текст. Дети не знают, как начать и закончить описание, не умеют создавать внутренний план текста. В описаниях нет чёткого образа предмета, существенных признаков. Высказывания представляют собой набор однотипных предложений, которые прерываются паузами, что говорит о недостаточном умении отбирать необходимые слова, строить предложения. Порой необходимое слово заменяется действием, жестом. Многие высказывания непоследовательны, одна мысль вклинивается в другую, то есть отсутствует определённый порядок описания признаков. Всё это говорит о том, что дети нуждаются в помощи со стороны взрослых, в их указаниях.

Учитывая, что в данное время дети перенасыщены информацией, необходимо, чтобы процесс обучения связной речи был для детей интересным, занимательным, развивающим. Чтобы повысить качество связной речи детей, мною были проанализированы средства развития речи и выделено наиболее эффективное. Таким средством является метод наглядного моделирования (МНМ). В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко и др.). Наглядность помогает детям называть предметы, их характерные признаки, производимые с ними действия. Кроме того, благодаря наглядности у детей создаётся план высказывания, на значимость которого указывал известный советский психолог Л. С. Выготский. Он отмечал важность последовательного размещения в схеме всех элементов высказывания, а также то, что каждое звено высказывания должно вовремя сменяться последующим. Наглядные модели служат дидактическим материалом в работе с детьми по развитию связной речи и используются мною:

- для обогащения словарного запаса;
- при обучении составлению описательных рассказов;
- в процессе ознакомления с художественными произведениями и обучению детей пересказу;
- при отгадывании и загадывании загадок;
- при заучивании стихов.

Дети дошкольного возраста очень пластичны и легко обучаемы, но для большинства детей характерны быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование МНМ вызывает интерес и помогает решить

эту проблему. МНМ облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала. МНМ учит детей видеть главное, систематизировать полученные знания. МНМ развивает психические процессы — память, внимание, воображение, мышление — ведь именно они тесно связаны с полноценным развитием речи.

С детьми младшего дошкольного возраста я использую самый простой вид модели — предметную (предметно-схематическую). Этот вид модели помогает детям в составлении элементарных описательных рассказов о животных. Как правило, это набор картинок, составляющих содержание будущего рассказа. Например, чтобы составить описательный рассказ о кошке, можно использовать такие картинки: кошка, кошка с котятами, кошка ест, спит, играет, умывается, мышка, человек. Предлагаю детям отобрать любые картинки на эту тему. Каждый ребёнок выбирает картинки по собственной инициативе и составляет небольшой рассказ. Так при помощи предметных моделей, малыши отбирают факты для рассказа, мысленно представляют их взаимосвязь. В средней группе с детьми начинаю использовать более схематичные изображения, имеющие обобщённые значения (предметно-схематическая модель). Тем самым предоставляется большая возможность для творчества детей. Так, выставляются картинки следующего содержания: тарелка, картинка, изображающая человека с кошкой, кошка, радуга. По первой картинке можно рассказать о том, чем питается кошка, как она ест, где находит еду; по второй — кошка живёт в доме у человека, человек любит её, ухаживает за ней, заботиться; по третьей — какая кошка, что она умеет делать; и последняя картинка обозначает, как выглядит кошка. Такие модели я использую для рассказов о разных животных.

Все занятия сопровождаются сюрпризными моментами — появлением игрушки — животного (загадки). Конечно, таким занятиям предшествует огромная работа: чтение художественной литературы, рассматривание картин, картинок; упражнения в наблюдательности, обогащение словаря и т. д. Общеизвестно воздействие художественной литературы на умственное и эстетическое развитие ребенка. Сказки и рассказы открывают перед ребенком жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Они развивают воображение ребенка, обогащают эмоции. Художественная литература сопровождает человека с первых лет его жизни. В младшем дошкольном возрасте много времени отводится чтению сказок.

Сказки состоят из коротких эпизодов, содержание и последовательность которых маленький ребёнок и сам в состоянии удержать в памяти. Однако, как правило, мы удовлетворяемся тем, что ребёнок запомнил содержание, и мало обращаем его внимание на характерные признаки персонажей, логику изложения. Восприятие художественного произведения зависит от того, как мы преподнесём его ребёнку. Если мы прочитаем сказку, не обдумывая поступки героев, не обратив внимания на внешний

вид героев, на их речь, то такая сказка очень быстро забудется ребенком, не вызовет у него никаких переживаний, впечатлений. Ребенку будет намного интересней не только послушать сказку, но и поиграть в нее. Этому, мы, взрослые, должны научить его. И в этом мне опять помогает МНМ. Для пересказа сказок я подбираю набор сюжетных изображений, книжных иллюстраций или предлагаю детям самим нарисовать, смоделировать сказку, на что дети соглашаются с большим желанием.

Для начала прочитайте выразительно сказку, рассмотрите все иллюстрации, а затем предложите ребенку нарисовать ее. Так дети легче могут усвоить ее содержание, а нарисовать помогут простые кружочки. Детям раздаю листы бумаги с нарисованными кружочками и предлагаю превратить их в героев сказки. Если к кружочку сверху подрисовать листики, то получится репка; если усы — дед; если ушки и хвостик-собачка и т. д. А когда будете рисовать, то проговаривайте и внешний вид героев (зайчик — маленький, серенький, длинные ушки; дедушка — старый, усатый; у мышки тоненький, длинный хвостик и т. д.).

На следующий день можно поиграть в эту сказку, но уже с помощью геометрических фигур, например кружочков. Вы обговариваете цвет кружка-заместителя персонажа: Колобок — круглый, желтый, аппетитный, вкусный; зайчик — серый, маленький; волк — серый, только он большой и т. д. Можно использовать кружки одного цвета, но разного размера; одного размера, но разного цвета; разного цвета и разного размера; можно вместо кружков использовать полоски разной длины. Главное, научить ребенка видеть в каждом предмете-заместителе тот или иной персонаж, не бояться высказывать свое мнение.

Как показывает практика, рассказывание по нарисованной модели развивает у детей логику, расширяет их словарь, развивает связную речь. Очень нравится детям игра (с элементами моделирования, которую мы придумали сами) «Расскажи о любимом сказочном герое». Суть игры заключается в том, что дети по желанию выбирают схематическое изображение сказочного героя и опираясь на картинку символы («вопрос» — кто это, «книга» — из какой сказки, «рожица» — какой он, «человечек с поднятыми вверх руками и разведенными в сторону ногами» — ребенок должен сказать, что умеет делать этот сказочный герой) рассказывают о своем сказочном герое.

Начиная со второй младшей группы, ввожу дидактические игры на развитие воображения детей: «На что похоже?», «Кто бы это мог быть?» и др., «Кто это и что с ним могло случиться?» (средняя группа). Используются геометрические фигуры разного цвета, нарисованные палочки разной длины. Эти задания помогают мне развивать не только воображение детей, но и творческие речевые способности. МНМ использую и при работе по заучиванию стихотворений.

Этапы работы над стихотворением:

1. Выразительное чтение стиха.
2. Сообщение о том, что это стихотворение дети будут учить наизусть. Повторное чтение с опорой на наглядность.
3. Вопросы по содержанию стихотворения. Цель — помочь детям уяснить основную мысль.
4. Выявление и объяснение значения непонятных детям слов (в доступной форме).
5. Чтение отдельных строчек стихотворения (с опорой на наглядность).
6. Рассказывание детьми стихотворения с опорой на наглядность.
7. (Не обязательно). Зарисовывание детьми стихотворения по памяти.

Незаменим МНМ и при обучении детей отгадыванию и загадыванию загадок, например, об овощах, фруктах и ягодах. Взрослый сообщает детям, что сегодня они будут учиться отгадывать необычные загадки. Загадки нарисованы, а вместо картинок — значки-символы. Чтобы отгадать загадку или придумать ее, нужно знать, что обозначают разные символы. За основу я беру символы, которые были представлены в методическом пособии для воспитателей, учителей и родителей «Здравствуй, мир» группой авторов: А. А. Вахрушевым; Е. Е. Кочемасовой; Ю. А. Акимовой; И. К. Беловой.

Таким образом, метод наглядного моделирования представляет собой современный, творческий метод развития и совершенствования разнообразных речевых способностей детей 4–5 лет. Он учит ребёнка выражать мысли последовательно, логично, придерживаясь определённого плана высказывания. Данный метод развивает восприятие ребёнка, его сенсорную культуру, активизирует память, воображение, стимулирует речевую деятельность.

Литература:

1. Базик, И. Развитие способностей к наглядному предметному моделированию. Дошкольное воспитание, № 11, 1984г.
2. Вахрушев, А. А.; Кочемасова Е. Е.; Акимова Ю. А.; Белова И. К. Здравствуй, мир! Окружающий мир для дошкольников. Методические рекомендации для воспитателей, учителей и родителей. — М.: «Баласс», 2001. — 304 с.
3. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольников. М. Знание, 1986.
4. Ткаченко, О. Использование схем в составлении описательных рассказов, Дошкольное воспитание, № 10, 1990 г.
5. Усенко, Ю. В. Использование мнемотаблиц в познавательно-речевом развитии дошкольника. Дошкольная педагогика, сентябрь, 2013.

Интегрированная информационно-коммуникационная образовательная предметная среда детского сада

Шайхутдинова Алина Мансуровна, магистрант

Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Республика Удмуртия)

В данной статье предложена модель интегрированной информационно-коммуникационной образовательной предметной среды детского сада при организации образовательного процесса с информационно-коммуникационными технологиями в обучении детей дошкольного возраста и сформулированы рекомендации по конструированию стационарного мультимедийного комплекса в структурном подразделении дошкольной организации.

Ключевые слова: интегрированная информационно-коммуникационная образовательная среда, информатизация дошкольного образования, стационарный мультимедийный комплекс.

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155 г. (ФГОС ДО) ориентирует практических работников на максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, Группы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста [6, п.3.3.1]. Образовательная организация самостоятельно определяет перечень средств обучения, в том числе технических, соответствующих материалов (в том числе расходных), игрового оборудования и т. д., которые необходимы для реализации программы [6, п.3.3.5].

Современные тенденции информатизации всех сфер человеческой деятельности и образования ставят задачу эффективного использования новых информационных технологий и высокотехнологического оборудования в образовательной деятельности. Поэтому при внедрении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательное пространство детского сада педагогам необходимо определить приемлемые формы организации предметно-пространственной среды.

Изучение литературы и опыта работы педагогов-новаторов, использующих ИКТ в работе с детьми дошкольного возраста, позволяет на сегодняшний момент выделить две сформировавшиеся формы организации предметно-пространственного решения включения ИКТ и технических средств обучения (ТСО): *компьютерный класс* и *переносные мультимедийные установки*.

Компьютерный класс — это помещение образовательного назначения для проведения обучающих занятий с использованием компьютерных игровых средств (Ю. М. Горвиц, Л. А. Ягодина, Е. В. Соловьева, Ю. А. Прозорова, С. Л. Новоселова, М. В. Лежнина и др.). Его организация предполагает наличие помещения для работы на компьютере и релаксации, специалиста для проведения образовательного процесса с ИКТ, достаточное количество персональных компьютеров (ПК), гибкого планирования образовательного процесса и четкого взаимодействия между педагогами и специалистами дошкольной организации. В то же время, дошкольная организация,

не имеющая по проектному плану здания специализированных помещений для компьютерного класса, выделить таковые, без уменьшения числа мест воспитанников не может (политика государства направлена на 100 % обеспечение детей дошкольного возраста местами в детском саду).

Появление в детских садах современных технических средств (экранов, проекторов, ноутбуков, широкоэкранных плазменных телевизоров и др.) способствовало созданию новой формы организации предметно-пространственного решения включения ИКТ и ТСО — *переносные мультимедийные установки*. Особенностью данного решения является необходимость тщательно продумать размещения оборудования в помещении (изоляция электрических коммуникаций, соединения аппаратуры, соблюдение норм и правил работы с компьютером, создание условий исключающие травмы детей и поломки оборудования). Ее установка занимает много времени, а единичные включения в образовательный процесс не позволяют в полной мере реализовать потенциал ИКТ.

Таким образом, не каждая дошкольная организация имеет компьютерный класс и условия для его создания, а переносные мультимедийные установки не выполняют принцип целостного образовательного процесса. Не исключая данные формы, мы предлагаем альтернативную или сопутствующую форму включения ИКТ и ТСО в предметно-пространственную среду — интегрированную форму информационно-коммуникационной предметной среды в структурном подразделении дошкольной образовательной организации — группы (или иного помещения образовательного назначения).

Интегрированная информационно-коммуникационная образовательная предметная среда — это система предметно-пространственных компонентов образовательной среды, обеспечивающая взаимодействие участников образовательного процесса во всех видах деятельности с информацией и технологиями. Развитие информационно-коммуникационной среды образовательной организации способствует объединению информационной и образовательной сред, интегрированию современных

технических средств обучения с классическими традиционными формами работы, появлению пространственно-модульных и предметно-конструкторских решений организации образовательного процесса с дошкольниками. Оптимальная модель интегрированной информационно-коммуникационной образовательной предметной среды сформулирована нами как стационарный мультимедийный комплекс, объединяющий возможности компьютерного класса и переносной мультимедийной установки.

Стационарный мультимедийный комплекс (СМК) — это сконструированная модель предметно-пространственной среды, объединяющая высокотехнологическое оборудование, периферийные устройства, эклектические и иные коммуникации, расходные материалы, мебель для их размещения и хранения. Модель может включать в себя: проектор, ПК (ноутбук), магнитную доску и интерактивную приставку (например, Mimio Studio) или интерактивную доску (Smart Board, IQ Board и др.), сенсорную мышшь и (или) стилус; шкаф-сейф или иной вариант хранения и безопасного использования оборудования.

Предлагаем свой вариант конструирования интегрированной информационно-коммуникационной образовательной предметной среды в группе детского сада. Все оборудование размещается на подиуме с удлиненной несущей стеной, на которой закреплена магнитная (интерактивная) доска. Открытые полки служат для установки колонок, размещения и хранения дисков, маркеров и пр. Подиум является ступенью при работе в интерактивном режиме. Использование подиума как ступени необходимо для учета требований СанПиН 2.4.1.2660–10 [4] о просмотре изображений на экране (высота расположения экрана при просмотре фильмов не менее 0,7–0,8 метра до уровня пола). В то же время, если использовать доску в интерактивном режиме (0,7 метра от пола, плюс ширина доски не менее 0,75 м.) некоторые участки интерактивной доски могут быть недосягаемы ребенку старшего дошкольного возраста. ПК (ноутбук), музыкальный центр, электрические и иные коммуникации для обеспечения здоровьесбережения и безопасности, располагаются в шкаф-сейфе, имеющем замок. Проектор закреплен с помощью кронштейна на потолке и соединяется с ПК кабелем WGA. Подключение оборудования осуществляется через сетевой фильтр (например, Pilot). Подготовка системы к работе заключается в подключении к электрической сети.

Этапы работы при установке СМК:

- создание проекта пространственно-конструкторского решения размещения ТСО в группе в соответствии с требованиями размещения ПК и иного оборудования в группе детей дошкольного возраста,
- изготовление мебели по проекту,
- установка оборудования в соответствии с требованиями СанПиН и пожарной безопасности,
- подключение оборудования (настройка проектора, калибровка интерактивного устройства, проверка соединений).

Объединение развивающей предметно-пространственной среды группы и современного оборудования — это важная часть работы по включению ИКТ в образовательный процесс. С другой стороны само по себе оборудование интенсификацию образовательного процесса обеспечить не может. Необходимы педагоги «знающие воспитательно-образовательную программу, реализуемую в дошкольном учреждении; знающие технические возможности компьютера и владеющие навыками работы с ним; ориентирующиеся в компьютерных программах, разработанных специально для дошкольников; знающие возрастные анатомо-физиологические и психические особенности дошкольников; выполняющие санитарные нормы и правила использования компьютера в детских учреждениях; знающие этические правила применения компьютера и владеющие методикой общения детей к новым технологиям» [7, с.78] Для обеспечения эффективной работы необходимы локальные акты, такие как инструкции охраны труда, инструкции пожарной безопасности при работе с ТСО, рекомендации безопасного использования оборудования. Качественный образовательный процесс возможен при наличии программно — методического сопровождения информатизации образовательного процесса в детском саду (программы по использованию ИКТ в образовательном процессе, методические разработки, сертифицированные электронные образовательные ресурсы, компьютерные игровые средства, базы данных соответствующих специфике работы и возрастным особенностям детей дошкольного возраста).

СМК учитывает принципы развивающей предметно-пространственной среды, заложенные в ФГОС ДО: полифункциональность, вариативность, доступность, безопасность, а так же эстетичность и соответствие возрасту детей. Например, маркерная магнитная доска может быть: экраном (отображение проецируемого изображения), интерактивной доской (при подключении Mimio приставки), магнитной (для размещения рисунков, картин и т. д.), маркерной (рисование, подчеркивание и т. д.), использоваться в качестве декорации в театрализованной деятельности. Подиум является ступенью для работы в интерактивном режиме, игровой зоной, местом хранения периферийного оборудования (сканер, принтер и т. д.) и расходных материалов.

Наш опыт показывает, что использование СМК возможно в любом виде деятельности (НОД, индивидуальная деятельность, родительские собрания, ведение сайта, участие в конференции и т. д.) всех участников образовательного процесса (дети, родители, педагоги). Специфика стационарного мультимедийного комплекса позволяет оснащение детского сада сделать планомерным и гибким. Опыт использования ИКТ в образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста (методические разработки, конспекты, компьютерные игры и т. д.) накапливается постепенно. Формирование открытости ДОО, осуществление повы-

шения квалификации кадров в области ИКТ, создание программно-методических комплексов проводится целенаправленно.

Таким образом, интегрированная информационно-коммуникационная образовательная предметная среда в виде стационарного мультимедийного комплекса это оптимальное условие:

— реализации федеральных законов «Об образовании в РФ» (ст.2,п. 26, ст.11, ст.16) [5] и ФГОС ДОО (п.п. 3.3.1, 3.3.5)[6],

— использования информационно-коммуникационных технологий и современных технических средств обучения в детском саду,

— непрерывности и целостности образовательного процесса с ИКТ с детьми дошкольного возраста.

Кроме того, интегрированная информационно-коммуникационная среда в условиях информатизации дошкольного образования вариативна. Это позволяет образовательной организации самостоятельно определить форму и наполняемость развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с имеющимися «нормативно-правовыми, материально-техническими, информационно-образовательными и кадровыми» [7,с. 78] ресурсами информатизации, которые обеспечат максимальную реализацию образовательного потенциала пространства дошкольной организации.

Литература:

1. Лежнина, М. В. Электронные образовательные ресурсы в работе с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М. В. Лежнина // Институт международных программ Российского университета дружбы народов. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru> (дата обращения 18.11.2014).
2. Методические рекомендации для педагогов-психологов по использованию информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: метод. пособие / Ю. А. Прозорова, Л. А. Ягодина. — Москва: ИИО РАО, 2012—37 с.
3. Планирование работы в детском саду с детьми 6–7 лет: метод. рекомендации для воспитателей / И. Г. Галлянт [и др.]; науч. ред. Е. В. Соловьева. — Москва: Просвещение, 2013. — 224 с. 77
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 03.06.2003 N 118 ред. от 03.09.2010 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340–03», утв. Главным государственным санитарным врачом РФ 30.05.2003) Зарегистрировано в Минюсте РФ 10.06.2003 N 4673 [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. — Электрон. дан. — Режим доступа: некоммерческая интернет рассылка (дата обращения 18.11.2014).
5. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон №273-ФЗ [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753> (дата обращения 18.11.2014).
6. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: федер. закон № 1155-ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета. — Электрон. дан. — режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 18.11.2014).
7. Шайхутдинова, А. М. Ресурсное обеспечение информатизации образовательного процесса как условие повышения качества дошкольного образования [Электронный ресурс] / А. М. Шайхутдинова // Сборник научных трудов Международного форума «Электронное образование: от настоящего к будущему», Ижевск 2013. — 163 с.73–79 — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://e-learning.ciur.ru/docs/Сборник.pdf> (дата обращения 21.11.2014).

Формирование профессиональной мотивации к проектной самореализации студентов-дизайнеров

Шелестова Евгения Сергеевна, доцент

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Автором статьи затронут вопрос необходимости формирования профессиональной мотивации к проектной самореализации студентов-дизайнеров, а также описаны основные способы формирования мотивации у студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн, мотивация студентов, профессиональная мотивация, студент-преподаватель, интерактивные формы обучения, высшее образование

The development of professional motivation for the self-realization of students-designers

Shelestova Evgeniya Sergeevna, Associate Professor
Sholokhov Moscow State University for the Humanities

The author of the article speaks upon the needs of professional motivation development of the Design Faculty students for the self-realization project, and describes the main methods of students' motivation formation.

Keywords: design, student motivation, professional motivation, student-lecturer, online learning, interactive learning, higher education

Одним из приоритетов новой образовательной системы высшего образования является ориентация на интересы личности, креативное мышление, профессиональную и общекультурную компетентность выпускника. Требования рынка труда теперь связаны не только с умением пользоваться знаниями и применять их в профессиональной сфере, но и быть готовым к поиску новых знаний, грамотно пользоваться ими, мобильно и активно действовать внутри новых систем, непрерывному самообразованию в течение жизни [1]. Профессиональная мотивация выступает главным внутренним фактором, приводящим в движение механизмы проектной самореализации студентов, так как только на основе высокого уровня мотивации возможно эффективное развитие высококультурного и профессионально компетентного дизайнера.

Многолетний опыт работы в высшей школе показывает устойчивую низкую мотивацию у студентов к обучению, несмотря на осознанный выбор профессии. По мнению Ю.О. Кравченко «в настоящее время лишь 15 % из общего числа поступивших в вуз имеют мотивацию к учебной деятельности» [4].

Мотивация (от французского — побудитель) — система причин, факторов и условий, побуждающих человека к активной целенаправленной и продуманной деятельности [2]. Мотивация основывается на мотивах, которые в свою очередь, активизируют деятельность студентов, процесс обучения и самообучения, придают их деятельности эмоционально-чувственную окраску и уверенность в собственных силах, что способствует эффективному обучению, восприятию и усваиванию новых знаний.

Динамичные изменения, происходящие сегодня в мире, ставят перед высшими учебными заведениями более высокие требования к организации и качеству профессионального образования. Современный дизайнер должен обладать не только общекультурной и профессиональной компетентностью, но и ощущать потребность в достижениях успеха, четко понимать свою востребованность и конкурентоспособность на рынке труда. Необходимо прививать интерес студентам-дизайнерам к непрерывному самообразованию, самостоятельной деятельности, стремлению получать новые знания, обогащать свой общекультурный уровень. Для достижения таких целей у студента должен обладать высоким уровнем профессиональной мотивации. Поэтому формирование у студентов мотивации в учебно-профессиональной деятельности является важным педагогическим условием.

Студента можно заставить ходить на пары, но невозможно принудительно чему бы то ни было его научить, развить его способности. Студент учится, когда хочет учиться. Тем не менее, от того насколько высока мотивация и высок стимул овладения будущей профессией напрямую зависит эффективность учебного процесса и становление компетентного дизайнера. «Для того чтобы студент по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося». Истинный источник мотивации студента находится в нем самом, поэтому необходимо, чтобы сам студент захотел выполнять качественно профессиональные задачи, посредством обучения в вузе. Основным мотивом обучения является внутреннее желание студента обучаться, для достижения профессионального и личностного развития [5].

Студент будет мотивирован к обучению, только тогда, когда занятия будут ему интересны, когда он отчетливо будет понимать свои профессиональные перспективы. Педагог несет особую ответственность за формирование профессиональной мотивации студентов к обучению. Студенту необходимо четко объяснить каким образом знания пригодятся ему в будущем. Если преподаватель выражается абстрактными понятиями «так нужно», «пригодится», «поверь мне на слово» и т.п., студент теряет интерес, не видя конкретных перспектив применения знания в будущем. Студент приходит в высшее учебное заведение не столько за новыми знаниями, сколько в надежде стать востребованным профессионалом на рынке труда, а учитывая иное мировосприятие современным поколением, студент быстро потеряет интерес к обучению, если не будет уверен в том, что обучение направлено непосредственно на формирование его как профессионала. Поэтому преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен в их профессиональной деятельности.

В своей работе мы приведем примеры основных способов повышения мотивации у студентов-дизайнеров.

Стимулирование на результат. Студент должен мыслить результатом, ведь в реальной профессиональной жизни никого не будет интересовать сколько сил и времени затратил дизайнер на выполнение своей работы. Его будут оценивать по результату. Поэтому в процессе обучения необходимо не только заинтересовать предметом сформировать для него понимание, что стремиться нужно к качествен-

ному результату, который станет залогом хорошей оценки не только в учебе но и в профессиональном будущем. Студенту необходимо дать возможность практико-ориентированного применения знаний. Этому могут способствовать интерактивные формы обучения с участием успешных дизайнеров и руководителей компаний (потенциальных заказчиков дизайна). Такой формат приблизит связь образовательного процесса с профессией. [5].

Взаимоотношения студент-преподаватель. Только при условии комфортных взаимоотношений студентов и преподавателя возможно повышение мотивации студента к обучению. Педагог должен выступать в роли наставника, к которому всегда можно обратиться за помощью, разъяснением материала, обсуждением интересующих профессиональных и общекультурных вопросов. Преподаватель должен использовать укреплять уверенность студентов в силах, настраивать их самореализацию в профессии. Чем больше доверия оказывает педагог студенту, тем с большим интересом студенты сотрудничают с преподавателем. [5].

Признание успехов студента. Публичная похвала и системный разбор студенческих работ с явным акцентом на достоинствах и нововведениях, повышает самооценку студента его профессиональную мотивацию и желание добиваться аналогичных результатов и более высоких. Любой (даже самый неприлежный) студент — личность, которая хочет к себе внимания и уважительного отношения. Интерактивные формы организации образовательного процесса (дискуссии, ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры, тренинги, разбор кейсовых ситуаций и др.) являются эффективным методом налаживания взаимодействия между педагогом и студентами. [3].

Умение заинтересовать студентов. Интерес к предмету и личности преподавателя мотивируют студентов с удовольствием посещать занятия. Свобода творчества и интерактивные формы обучения способствуют заинтересованности студентов. Необходимо использовать интерактивные формы проведения, где студентам будет предоставлена возможность высказывать и отстаивать свое мнение, быть активным участником обсуждений, искать и находить различные варианты решения проектной задачи, применять комплексные способы решения профессиональных проблем. Это эффективно повысит интерес студентов к обучению. Так же мотивации студентов способствует личный пример преподавателя. Большое уважение у студентов вызывает преподаватель-практик — успешный и признанный дизайнер, работающий с крупными проектами, имеющий качественное портфолио и на деле знающий то, чему учит. Так же ценится доброжелательность педагога, требовательность (соответствующая уровню подготовки студента), пунктуальность, умение держать свое слово.

Бонусная система поощрений. Так же эффективным средством повышения профессиональной мотивации к проектной самореализации студентов-дизайнеров является введение бонусной системы поощрений, которая будет учитывать их активность в течении семестра, представленной в виде завершенных дизайн-продуктов. В самом начале се-

местра необходимо озвучить расширенные возможности, позволяющие добросовестным студентам иметь ряд бонусных поощрений, которыми могут стать внеаудиторное посещение выставок и конференций, бесплатное участие во внутренних конкурсах, выдача грамот, благодарностей и др. Недобросовестные студенты могут получать дополнительные задания за каждый пропуск занятия по неуважительной причине, что так же будет их стимулировать приходить на пары вовремя и активно участвовать в образовательном процессе. В итоге все студенты будут мотивированы конкретными бонусами и предпочтениями и с большей ответственностью отнесется к учебному процессу.

Формирование интереса к профессии. Профессия «дизайнер» одна из самых востребованных профессий современного мира. Дизайн пронизывает все сферы деятельности человека. В связи с этим нужно грамотно формировать интерес к профессии и ее развитию, раскрывать значимость дизайнерских проектов в России и мире, уделять внимание положительным сторонам профессии, одобряя ее выбор. Этому могут способствовать интерактивные формы обучения с приглашенными специалистами, о которых мы уже говорили выше, просмотр и обсуждение значимых современных проектов в области дизайна, фильмов о дизайнерах, участие в конференциях и семинаров с мировыми легендами дизайна, посещение выставок и галерей.

Предоставление творческой свободы студентам. Предоставление творческой свободы при выборе методов и техник достижения профессиональных результатов повышает мотивацию студентов. Каждый студент желает быть сопричастным к образовательному процессу, принятым коллективом, чувствовать уважение его мнения и отсутствие давления со стороны преподавателя.

Сегодня большое внимание уделяется саморазвитию и самообразованию студента. Высшие учебные заведения становятся своего рода навигаторами студента по жизни, помогающими найти свой профессиональный жизненный путь. Диктаторские формы обучения неэффективны в таких условиях, когда студентам за достаточно короткое время необходимо усвоить все профессиональные знания, умения и навыки.

Высшая школа должна стимулировать интерес к обучению таким образом, чтобы целью студентов стало не просто получение диплома, а диплома, подтверждающего его реальную профессиональную компетентность и высокую конкурентоспособность. Мотивация студентов — это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс и результаты обучения, а мотивы являются движущей силой процесса обучения и усвоения материала. [5].

Высшая школа давно ведет разговор о необходимости новых подходов к качеству повышения профессиональной подготовки. Не смотря на это, в большинстве вузов, где обучают дизайнеров, сохраняются традиционные формы и методы обучения, а преодоление нежелания обучаться и равнодушие к знаниям сводится с усиленному контролю преподавателями за учебной работой студентов. Нынешнее состояние образования дизайна в России говорит о необходимости формирования профессиональной мотивации к

проектной самореализации студентов-дизайнеров. Формированию такой мотивации может способствовать стимулирование студентов на завершённый качественный результат, установление комфортных взаимоотношений между студен-

тами и преподавателем, признание преподавателем успехов студентов, введение системы поощрений, умение увлечь студентов на занятиях, заинтересовать в профессии дизайнера и предоставление творческой свободы студентам.

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2006. — 184 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург, 2000. — 57 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991.-207с.: ил
4. Кравченко Ю.О. К проблеме формирования учебной мотивации студентов [Текст] / Ю.О. Кравченко // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). — СПб.: Реноме, 2011. — с. 104-106.
5. Мормужева, Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений [Текст] / Н. В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — с. 160-163

Исследование прагматической модели МКК в обучении иностранному языку

Юй Чуньбо, магистр, доцент;
Фэн Додо, аспирант

Институт иностранных языков Чанчуньского политехнического университета (Китай)

С усилением тенденции интеграции глобальной культуры межкультурная коммуникация возникает чаще и чаще, и одновременно увеличивается с каждым днём спрос на высококвалифицированные кадры, владеющие иностранным языком. Эпоха предлагает новую задачу и требование к обучению иностранному языку. В данной статье с одной стороны, выдвинута прагматическая модель МКК как новая онтология обучения ИЯ, которая обладает важностью и необходимостью для последнего. С другой стороны изложены основы соответствующего данной модели познания и теории. Словом, стоит только правильно выбрать модель обучения ИЯ, и можно успешно выполнить его задачу и достичь цели — подготовить высококвалифицированные кадры МКК.

Ключевые слова: прагматическая модель МКК, обучение ИЯ, обоснования прагматической модели МКК

Нынешний мир является пространством поликультурного сосуществования. Актуальность МКК требует, заново осознать роль обучения ИЯ, ведь иностранный язык является важным средством МКК. Процесс обучения ИЯ на самом деле является процессом подготовки у учащихся способности к МКК. Центральный вопрос в исследовании современного обучения ИЯ — это способность учащихся к применению ИЯ и культуре в МКК. Теория руководит практикой, исследование модели обучения ИЯ является основой эффективного развития у учащихся способности к МКК. Итак, учитель ИЯ должен применять правильную модель обучения, чтобы процесс обучения соответствовал требованиям подготовки кадры МКК, чтобы процесс обучения и изучения ИЯ шёл вместе с эпохой.

1. Выдвинута прагматическая модель МКК

В конкретных условиях обучения предметом методического исследования всё является процесс передачи мысли

на изучаемом языке и получения коммуникативной способности. В ходе исследования обучения ИЯ не только меняется отношение к культуре, но и непрерывно развивается и обновляется модель обучения.

1) Состояние развития межкультурного обучения

До 60-ых годов 20-го века культура как самостоятельный фактор зачастую связывалась со страноведческими знаниями изучаемого языка, усвоение которыми главным образом способствовало осознанию духовных ценностей страны изучаемого языка у учащихся. В 70-ые годы культурный фактор постепенно стал содержанием обучения ИЯ. Именно в этот период американский лингвист Fries (Фриз) и Lado (Лад) выразили передовую мысль о том, чтобы овладеть иностранным языком, надо изучать его культуру [1]. Но в это время применение социальной культуры было только ограничено развитием навыков общественного поведения в обиходном общении.

¹ Работа посвящена специальному гранту иностранного языка II общественной науки провинции Цзилинь Китая «Исследование соответствующих теорий МКК и их применения в обучении ИЯ», номер гранта: 2014WY35. 吉林省社会科学基金项目外语研究专项II《外语教学中跨文化交际相关理论及运用的研究》

С середины 80-ых годов начали усиливать исследование мысли культурной интеграции в теории и практике обучения, которая тесно связана с исследованием вопросов по коммуникативной способности. С начала 90-ых годов исследовательскими предметами методики стали межкультурная способность и межкультурное обучение, которые выдвинули немецкие учёные Neuner и Hunfeld [2]. С точки зрения языка и культуры устаревший опыт непременно уступит индивидуальным творческим ценностям, что и показывает важность образования ИЯ, основанного на межкультурной модели.

2) Важность прагматической модели МКК

В 21-м веке культурная связь между разными странами мира становится всё теснее, и наблюдается очевидная тенденция культурной интеграции. В наши дни люди осознали, чтобы эффективно проводить МКК, надо знать культурные особенности изучаемого языка, выяснить источники непонимания партнёрской культуры, кроме овладения иностранным языком. Тем более надо освоить коммуникативное умение и прагматические навыки, чтобы полностью понять представителя иностранной культуры. В связи с этим, мы выдвинули прагматическую модель МКК в обучении иностранному языку на основе исследования соответствующей литературы.

Можно сказать, прагматическая модель МКК имеет прочную объективную основу, которая конкретно выражается в идентичности языка и национальной культуры, в многоязычной и многокультурной реальности, в международном сотрудничестве, в общении между людьми разных стран, в межкультурном обмене при помощи коммуникативной технологии и новой информации и т. д. В обучении иностранному языку особо важное то, что находить факторы препятствования диалогу между представителями разных языковых обществ, и находить средства понимания разных языков и культур, превратить данные средства в орудие активного развития самостоятельного индивидуума. Так что надо привлечь прагматическое образование МКК в модель обучения иностранному языку, ведь прагматические принципы МКК могут обеспечить молодёжи благоприятное развитие в науке и обществе.

3) Реальность прагматической модели МКК

Учёные, которые исследуют межкультурную коммуникацию, вообще считают, что можно рассматривать поведения представителей разных языков и культур как универсальные прагматические прототипы [3]. Поэтому люди могут освоить умение МКК путём сравнения разных культур благодаря изучению прагматическим правилам. Например, в общении американцы руководствуются такими нормами, как добросовестно, уважительно и тактично относиться ко всем: Я не считаю, что другой чувствует себя плохо. Немцы употребляют эвфемистическую форму: Я чувствую себя хорошо, если вы можете сделать это. В японской культуре уделяют внимание эмпатии, уважают другого, но не обращают внимания на теплоту и энтузиазм: Я не хочу высказать своего чувства. А в русской культуре люди характеризуются прямой: Я хочу выразить своё чувство.

Прагматическая модель обучения МКК в принципе является новой онтологией теории обучения современного иностранного языка, которая предлагает искать новую модель и психологического образования и методики, чтобы учащиеся вошли в реальную конситуацию общения для повышения их комплексную способность. Преподаватели должны создать прагматические условия общения для практически употребления учащимися иностранного языка на разных этапах обучения, рассматривая ИЯ как орудие осознания иностранной картины мира. Тем более очень важно то, что на каждом данном этапе учащиеся должны обладать соответствующей способностью МКК, и преподаватели должны поощрять их подвести итоги и оценить приобретённый опыт по языку и культуре.

2. Обоснования прагматической модели МКК

Немецкий учёный Klein считает, что необходимость формирования у учащихся способности к МКК требует представить закономерные обоснования, которые могут описать процесс овладения людьми разного возраста неродным языком в языковой обстановке, а также анализировать факторы, решающие успешность данного процесса [4]. В науке существуют разные методы для описания овладения ИЯ в различных условиях обучения, которые обобщены в всеобщей гипотезе, в которую входят сравнительная, идентичная и межязыковая гипотеза [5]. Всеобщая гипотеза обобщает то, каким образом можно всесторонне описать процесс овладения иностранным языком. Через анализ всеобщей гипотезы можно вытекать, что сравнительная и идентичная гипотеза исследуют взаимные отношения между родным и иностранным языками, также прирождённую способность человека к языку, языковой и речевой опыт изучаемого и изученного языка. А межязыковая гипотеза исследует психологически языковой механизм овладения ИЯ.

1) Когнитивное обоснование прагматической модели МКК

С точки зрения прагматики МКК в образовании иностранного языка можно рассматривать межязыковую гипотезу как познавательное обоснование в процессе овладения иностранным языком. Данная гипотеза считает, что язык не является прирождённым явлением, и рассматривает язык как средство общения между людьми и компонент многосторонне общественного взаимодействия. Данная гипотеза главным образом исследует разные факторы влияния на процесс овладения языком. В процессе обучения иностранному языку у учащихся формируется самостоятельная языковая система, которая обладает основными признаками родного и изучаемого языка, а также собственной спецификой, независимо от этих двух языков. Прагматическая способность является своеобразным вектором между родным и иностранным языками, которая будет быстро развиваться в процессе овладения учащимся разными коммуникативными умениями и навыками, на основе их языкового и речевого опыта. В общем, опираясь на языковой и культурный опыт, полученный из родного

языка, учащиеся постепенно, шаг за шагом продвигаются на овладение иностранным языком и его культурой.

Согласно межязыковой гипотезе, процесс овладения языком не является процессом механической подготовки привычки, а является процессом ввода — вывода поведения. Данный процесс обладает активной креативностью и когнитивностью, достижение которого зависит от способности к овладению человеком языка и особенностей его приспособления к языку. Процесс обучения должен строго соответствовать личности учащихся и каждому этапу их развития иностранного языка. Особо важное то, что учащиеся должны овладеть разными коммуникативными стратегиями и навыками. Правильность языка и успешное выполнение кое-какой задачи общения составляют критерий по-настоящему овладения иностранным языком. А качество МКК зависит от процесса взаимопонимания коммуникаторов. Учащиеся должны иметь способность к осуществлению устной и письменной коммуникации, и осознать, что культурно прагматический уровень индивидуумов может быть различным.

2) Главное теоретическое обоснование прагматической модели МКК

Мы считаем, что культурно-языковая прагматика является главным теоретическим обоснованием в исследовании прагматической модели МКК. Данная дисциплина исследует национально-культурную специфику по языку и вербально-невербальной коммуникации, также связь между языком и культурой, всё это вместе взятое составляет объективную и адекватную основу МКК. Привлечение прагматических элементов в обучение иностранному языку закладывает основу для подготовки кадров МКК. Поскольку учащиеся, во-первых, выступают носителями, которые обладают определённым национально-общественным культурным местом, во-вторых, они руководствуются кое-какими общепринятыми правилами и этикетами в ситуациях МКК, так что привлечение культурно-языковых прагматических факторов в обучение иностранному языку вполне логично. Культурно-языковая прагматика, главным образом, включает в себя культурно-этическую функцию, коммуникативно-регулирующую функцию и когнитивно-образовательную функцию [6].

Культурно-этическая функция требует развивать у коммуникаторов вербально-невербальную поведенческую культуру, формировать нормы их взаимных от-

ношений, раскрыть их поведенческие стратегии: вести себя вежливо, мягко, тактично и снисходительно. Данная функция может способствовать к созданию поведенческой модели, чтобы коммуникаторы могли успешно общаться не только с представителями страны, но и с партнёрами иностранной культуры. Поведенческо-культурная модель коммуникаторов и закономерности личных взаимодействий составляют коммуникативно-регулирующую функцию, которая обеспечивает употребление коммуникативной речи и средства, регулирование самого поведения и осуществление цели общения, максимально обеспечивает партнёру эмпатию, понимание и доверие. Когнитивно-образовательная функция заключается в том, чтобы помогать понять язык как открытую систему общества, понять диалектические отношения языка и культуры, которые взаимосвязаны между собой в общественной деятельности человечества. Во взаимозависимом процессе культур коммуникаторы должны осознать, что коммуникативная деятельность является взаимосвязанным звеном языка и культуры, и узнать многие способы и формы по организации коммуникации в разных культурах.

Многие примеры доказывают, что знатоки иностранного языка не могут проводить адекватное общение в МКК, потому что они не знают культурно-языковых прагматических особенностей. Для того чтобы эффективно общаться, необходимо освоить комплект методов для получения информации и активного влияния на коммуникаторов. Надо учить учащихся созданию модели МКК. Регулировать и контролировать своё поведение по соответствующей прагматической цели, намерению, конкретной общественной роли, межличностному взаимодействию. Надо обратить внимание на адекватное прагматическое общение и извлечь коммуникативные навыки и культурно прагматические стратегии. Культурно-языковые прагматические знания могут расширить культурное поле зрения коммуникаторов, повысить коммуникативную способность индивидуума, осуществить саморегулирование и самоутверждение. Культурно-языковая прагматика соответствует личным интересам. Надо рассматривать культурно-языковые прагматические знания как символ культурного поведения. Через гуманитарные знания и реализацию МКК решить вопрос об эффективности обучения иностранному языку.

Литература:

1. Фриз, Ладло. Методика обучения иностранным языкам за рубежом. М.: Прогресс, 1967, 33–51.
2. Neuner, G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Berlin; New York: Langenscheidt, 1993, 109–124.
3. Wierzbicka Anna. Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction. Berlin; New York: Mouton ge Gruyter, 1991, 25–64.
4. Klein, W. (Ed.). Sprache und Ritual [Special Issue]. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 1987, 65.
5. Bausch, K. R., Kasper G.. Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der ‚grossen‘ Hypothesen. Linguistische Berichte, 1979, 3–35.
6. Фурманова, В. П. Язык, культура и культурная прагматика. Саранск, 1993, 24.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 20 (79) / 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.
Каленский А. В.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
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)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
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: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4