

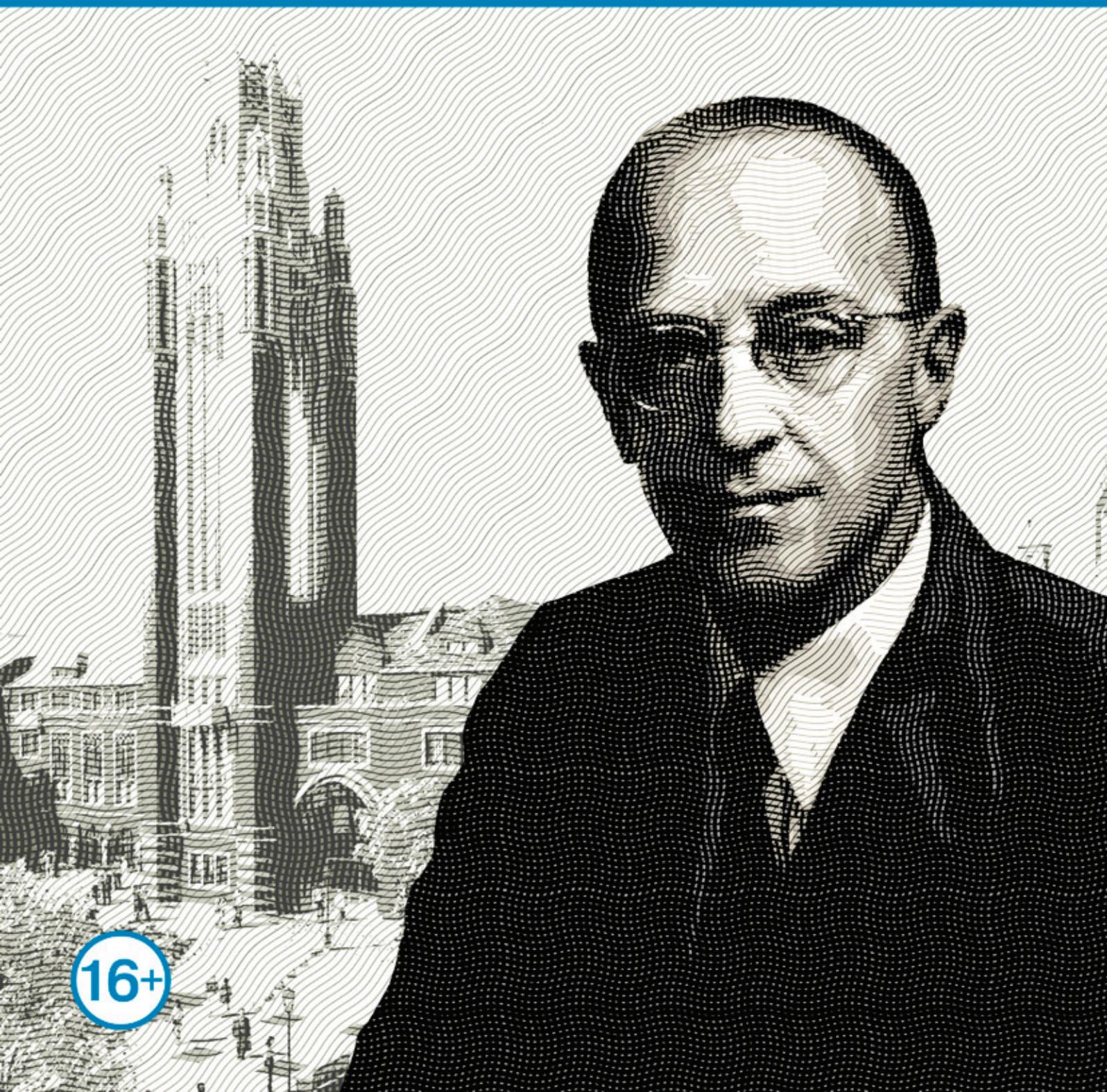
ISSN 2410-4515

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

5

2016

международный научный журнал



16+

ISSN 2410-4515

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научный журнал

№ 5 (10) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Члены редакционной коллегии:

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

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

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Карл Рэнсом Роджерс (1902–1987) — американский психолог, один из лидеров гуманистической психологии.

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.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 10.01.2017. Цена свободная.

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

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.
Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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 Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*
Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*
Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*
Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*
Курпаяниди Константин Иванович, *доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)*
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)*

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Ионова Т.Ю.	
Проектная деятельность как форма работы с одаренными детьми	83
Климова О.А.	
Диалог культур на уроках в общеобразовательной школе	84
Кораблева Д.А., Сергеева А.А.	
Внеклассная работа по предмету как средство адаптации учащихся к профильному обучению ...	87
Музафарова Е.А.	
Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ	89
Остапчук Н.А.	
Развитие грамматических навыков на уроках испанского языка в основной школе	91
Петрова Ю.А.	
Применение различных технологий работы с информацией на занятиях объединения дополнительного образования общеинтеллектуальной направленности	95
Поздеева Р.В.	
Интегрированный урок математики с применением игровых технологий в современной информационно-образовательной среде	97
Пономарева Е.А.	
Условия существования имплицитного обучения	100
Серебрянская О.Д., Забелин К.А.	
Обучение школьников проведению общеразвивающих упражнений	104
Щуринова И.А.	
Понимание исторического источника учащимися как педагогическая задача	106

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Гилязова Н.Р.	
Воспитание гражданина	110
Огородник С.И., Шмулёва Д.В.	
Психологические особенности конфликтов во временном коллективе детей в условиях загородного лагеря	113
Перминова Е.И.	
Развитие гибкости детей младшего школьного возраста на занятиях по хореографии	115

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Вагапова А.Г. Патриотическое воспитание детей с ОВЗ посредством музейной педагогики	122
Волкодав Н.М. Совершенствование коммуникативных навыков во внеурочной деятельности	124
Горшкова Т.В. Организация взаимодействия образовательного учреждения с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья	126
Едиханова Г.Г. Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ	127
Закирьярова Р.З. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе у обучающихся с ОВЗ	130
Карпова А.А. Развитие речи учащихся на уроках в начальной школе	133
Султанова М.С. Духовно-нравственное и гражданское воспитание школьников с ОВЗ (из опыта работы)	138
Юсуфкулова Г.Г. Технология проектирования индивидуальной логопедической работы с ребенком с тяжелой умственной отсталостью	139

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Козаева Г.Р. Система управления инновационным развитием ссуза	142
---	-----

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алексеева М.И. Теоретическая и практическая составляющие профессиональной этики как учебной дисциплины	144
Власов Д.А., Синчуков А.В. Проектирование системы задач и упражнений по учебной дисциплине «Математический анализ»	146
Доценко А.А., Давлиева Л.Р., Глушкова Е.Н., Ратникова Л.И., Шип С.А. Рожа и коморбидная патология как модель для отработки профессиональных навыков у обучающихся в медицинском вузе (клинические случаи рожи)	149
Караханян К.Г. Влияние мотивации и воли на процесс успешного обучения студентов	154
Мамедова Д.Н. Современные инновационные технологии в изучении дисциплины «Теплофикация и тепловые сети»	156
Мехтиханлы С.Г. Связь аудирования как речевой деятельности с говорением в обучении русскому языку как иностранному в иранской аудитории	158
Моршнина Г.М., Моршинин А.Р. Конфликтоустойчивость как целевой ориентир профессиональной подготовки будущих врачей	162

ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА

Проектная деятельность как форма работы с одаренными детьми

Ионова Татьяна Юрьевна, учитель начальных классов

ГБОУ СОШ № 5 «Образовательный центр «Лидер» г.о. Кинель (Самарская обл.)

Одаренные дети — какие они? Они очень разные, непохожие друг на друга. Известный специалист в области детской одаренности Н. С. Лейтес, классифицирует разные педагогические подходы к этой проблеме выделяет три категории детей, которых принято именовать одаренными: дети с высоким IQ; дети, достигшие выдающихся успехов в каком-либо виде деятельности; дети с высокой креативностью. [2]

Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» является работа с интеллектуально одаренными детьми. Предлагается начать эту работу с младшего школьного возраста, вовлекая детей в исследовательскую и проектную деятельность. Сегодня — это перспектива в работе с одаренными детьми. Дети по природе своей исследователи и с большим интересом участвуют в различных исследовательских делах. Успех исследования во многом зависит от его организации. При этом существует главное правило участия в исследовательской деятельности учеников — никакого принуждения, только личный интерес, личная увлечённость.

Особое место в формировании исследовательской культуры учащихся на уроках занимает метод проектов. Проект — специальный организованный учителем и самостоятельно выполненный учащимся или группой учащихся комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта. «Проект — это «пять П»: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация. Проект многогранен, эффективен, неисчерпаем...» [1]

Проектная деятельность — одна из технологий воспитания мотивированных детей. Одаренные дети, работая над проектами, овладевают методами научной творческой работы и принимают участие в экспериментах, исследованиях, что позволяет им почувствовать уверенность в себе, «не потеряться», самоутвердиться, ощутить радость успеха.

Занимаясь проектной деятельностью, одаренные дети развивают самостоятельное мышление, умение добывать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные ситуации, получают ценный опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед ними. Это требует от них самостоятельного использования ранее усвоенных знаний

и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных.

Преподаватель в этой ситуации выступает консультантом, координатором проекта, помощником, направляющим поиск решения проблемы, но не доминирующей фигурой в учебном процессе.

Важная роль при подготовке проекта отводится этапу контроля. Учащиеся учатся презентовать свою продукцию, учатся отвечать на вопросы товарищей, преподавателей, справляться со своим волнением во время выступления.

Применение технологии презентации повышает интерес к предмету, приобщает к использованию современных информационных и коммуникационных технологий, позволяет наиболее эффективно передавать накопленный опыт, излагать проект или рассказать об итогах исследуемой проблемы.

Использование метода проектов для меня представляет интерес в плане развития у учащихся ключевых компетентностей: интеллектуальной, коммуникативной, исследовательской. Метод проектов можно использовать различных на этапах обучения и в работе с учащимися разного возраста, разной подготовленности, и используя материал разный по сложности. Конечно, при этом необходимо тщательно продумывать планирование действий. Спецификой метода обусловлен его воспитательный потенциал. Особая педагогическая значимость метода проекта заключается, на мой взгляд, в том, что:

- формирует собственный жизненный опыт ребенка во взаимодействии с природой;
- активизирует субъективную позицию ребенка в образовательном и воспитательном процессе;
- идет от детских потребностей и интересов, стимулирует самостоятельность;
- выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир, природную и социальную среду.

Возможности метода проектов для развития личности и социализации школьников выявляются через анализ структуры деятельности учителя и школьника, которая существенно отличается от структуры их традиционной организации обучения (таб.1).

Учитывая психологические особенности детей младшего школьного возраста, необходимо отметить следу-

Структура деятельности учителя и ученика при использовании метода проектов

Ученик	Учитель
Определяет цель деятельности	Помогает определить цель деятельности
Открывает новые знания	Рекомендует источники получения информации
Экспериментирует	Раскрывает возможные формы работы
Выбирает пути решения	Содействует прогнозированию результатов
Активен	Создаёт условия для активности школьника

ющее: возрастные особенности младших школьников не позволяют ставить перед ними слишком отдалённые задачи, требовать охвата одновременно несколько направлений деятельности и т.д.

В начальной школе работа с одаренными детьми и детьми с повышенной мотивацией к обучению строится в двух направлениях: через урочную и внеурочную деятельность (таб.2).

Таблица 2

Урочная деятельность	Внеурочная деятельность
К ней относятся следующие виды деятельности: – проблемно-развивающее обучение, – проектно-исследовательская деятельность, – игровые технологии (деловые игры и путешествия), – информационно-коммуникативные технологии для удовлетворения познавательной мотивации развития способностей (разноразрядные тесты, презентации, тренажёры), – творческие и нестандартные задания.	К ней относятся следующие виды деятельности: – факультативы, – предметные недели, – театрализованные праздники, – научно-практические конференции – олимпиады и конкурсы по предметам, – кружки «Я — исследователь», «Мир, в котором я живу», «Умники и умницы»

Используя метод проектов в своей работе, я добилась определенных результатов. Мои ученики на протяжении 9 лет становятся победителями и призерами не только школьной, окружной, региональной, и всероссийской НПК учащихся, участвуют в разного уровня конкурсах экологической направленности («Зеленая планета»,

«Мир, в котором я живу», «Познание и творчество», «Мое любимое животное», «Страна БезОпасности» и др. Но более всего радует то, что мои ученики умеют наблюдать, обобщать, экспериментировать, находить необходимую информацию в различных источниках, презентовать свою работу, высказывать свое собственное мнение.

Литература:

1. Гузев, В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения. // Директор школы. — 2009, № 6. — С. 46–50.
2. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников. // Н.С. Лейтес. — М., Издательский центр «Академия», — 2000. — 320 с.

Диалог культур на уроках в общеобразовательной школе

Климова Ольга Александровна, учитель музыки, искусства и основ православной культуры
МБОУ «Центр образования № 6» г. Тулы

В течение многих десятилетий отсутствие культурологии как предмета преподавания в школе и высших учебных заведениях объясняется преобладанием утилитарно-прагматической методики, работающей на идеологию. Уроки литературы, истории, музыки, изобразительного искусства были призваны стать частью партийного дела, воспитанием юных строителей коммунистического общества. Результат такого подхода звучит как приговор этой системе преподавания: уроки без ду-

ховности стали уроками бездуховности. В советское время требовался классовый, партийный и социологический подход к преподаванию гуманитарных предметов. В период распада социалистического строя все перевернулось: никаких идеологий и социологий — только общечеловеческие ценности. А как возможно понимание человека вне общества, вне социума? В современном потоке информации и преобладания интернет-сообщества над близким человеческим общением крайне не-

обходимо использовать силу взаимодействия различных искусств в их комплексе для формирования духовного мира школьника. Как способствовать выходу из духовного примитива? Эта проблема волнует учителей современной школы и родителей. Как бесчисленные разрозненные культурологические комментарии, которые вынуждены делать учителя-гуманитарии, превратить в диалог культур и обратить его в пробуждение живой творческой силы, которая есть у каждого ребенка, — к его воображению, его внутреннему миру, способствуя тем самым духовному оформлению. В данной статье предлагаются некоторые теоретические выкладки и размышления, которые будут полезны при разработке конкретных методологических задач, нацеленных на то, как сделать образование способным обеспечить устойчивость нашей культуры, нашей цивилизации, нашей истории. На это нацеливает Национальная доктрина образования.

В данной работе сделана попытка рассмотреть основные православные тенденции в русской литературе и духовной музыке на примере отдельных произведений и возможности применения их учителем средней общеобразовательной школы на уроках.

Христианство внесло в словесность высшее начало, дало особый строй мысли и речи. «Слово стало плотью, и обитало с нами, полное благодати и истины» (Ин.1; 14). Христос — Логос, Слово воплощенное заключало в себе всю полноту истины, красоты и добра. Из него проистекало евангельское благовествование и слово апостолов; к нему со временем примыкает слово христианского Предания, слово Отцов и Учителей Церкви, святителей и пастырей. От слова Откровения нисходит в мир словесная цепь, к которой присоединяются все новые и новые звенья. Когда герой чеховского «Студента» рассказывал крестьянкам о том, что испытал апостол Петр в гефсиманскую ночь и заметил слезы на глазах женщин, ему почудилось, будто «он только что видел оба конца этой цепи: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой» [1]. Слово студента Великопольского, слово Чехова оказываются важными звеньями в этой цепи. Звуки библейской речи всегда рождали в чуткой душе живой отклик. Слово учителя на уроке литературы обязательно должно стать звеном в культурологической цепочке, потому что библейское слово — кладезь Богопознания и тысячелетней мудрости и нравственного опыта, и потому что оно — непревзойденный образец художественной речи.

Христианские мотивы входят в поэзию разными путями, получают разную художественную разработку, но они всегда ориентируют творчество на духовное направление и абсолютно ценное начало. Круг авторов, у которых христианские мотивы играют существенную роль, чрезвычайно широк — особенно в XVIII — первой половине XIX века. У русских поэтов духовно восходящее направление принимает несколько форм, зачастую сочетаясь в одном произведении.

1) форма лирического переживания религиозных состояний и настроений во всем многообразии их интимно-психических оттенков: покаяние, вера в милосердие

Божие, надежда на спасение, христианская любовь, мистическое созерцание, пророческое прозрение — всему этому поэзия умеет дать богатое смыслом и эмоциональными красками выражение;

2) форма поэтического воплощения идей о Боге, о мироздании, о человеке как образе и подобии Божиим;

3) форма художественного истолкования лиц и сюжетов из Библии, из житийной, аскетической, учительской литературы;

4) форму отражения живой религиозной жизни нации, ее религиозно-мистического опыта, нравственных и эстетических идеалов, воспринятых русским сознанием из православия.

Несомненно, черты мировосприятия, умственного склада, литературного вкуса налагают свою печать на разработку религиозных мотивов каждым поэтом. Один поэт благоговейно приемлет мир Божий, другой, как библейский Иов, обращает к Богу вопросы о причинах и целях творения, вопросы, нередко исполненные сомнений и скорби.

Самым «религиозным из русских поэтов» [2] признан М.Ю. Лермонтов. Поэт сосредоточен на религиозно-метафизической проблематике. Вопросы веры, Божьего суда, спасения, вечного блаженства, возможность примирения в человеке духовного и телесно-чувственного начал — все это центральные в его мирозерцании вопросы. К тайнам бытия, к абсолютной истине и гармонии Лермонтова влек верующий разум, религиозная интуиция. Отсюда преобладало настроение, которое может быть выражено как христианская грусть. Однако у Лермонтова (как и у других наших поэтов) эта грусть не замкнута в себе. Грусть Лермонтова становилась «художественным выражением стиха молитвы, который служит формулой русского религиозного настроения: «да будет воля Твоя» [3]. Никакой христианский народ своим бытом, своей историей не прочувствовал этого стиха так глубоко, как русский, и ни один русский поэт не был способен так глубоко проникнуться этим народным чувством и дать ему художественное выражение, как Лермонтов М.Ю. В этом прослеживается связь времен и культурных традиций русского народа.

Поэзия и музыка легко соединяются, если высшая потребность души — в Боге, то духовность является основой этих двух культур. История русской музыки, как и история древнерусского искусства, принято начинать с первой половины XI в. Именно в это время возникают профессиональные формы певческого искусства. Музыка развивалась в Древней Руси несколько медленнее, чем в странах Западной Европы, но создала свои неповторимые ценности. Русская национальная школа в музыке была исторически подготовлена церковно-певческой практикой и народным песнетворчеством. Узнать, какой была музыка в далекие времена, достаточно трудно. Источники могут быть разного характера. Это и повествовательные исторические источники — летописи, хроники, сказания, в которых содержатся факты, связанные с церковными песнопениями. В летописях можно найти яркие живые картины народного музыкального быта и княжеского придворного музициро-

вания. В церковной стенной живописи можно встретить изображения музыкантов, играющих на инструментах. Памятниками являются и сами музыкальные произведения, зафиксированные письменно. Большое значение для истории музыки, как в прочем, и литературы, являются данные фольклористики. На протяжении многих веков первоначальный облик текста и напева мог измениться, но отражение общего духа народного творчества они сохранили.

Ярким примером слияния двух культур и ценным источником для изучения музыкальной культуры Руси является «Слово о полку Игореве». Многие ученые подчеркивают главенствующую роль песенного начала в «Слове», однако не оспорим и поэтический зачин, где дается образ певца Бояна, который «свои вещие персты на живые струны возлагал, они же сами князьям славу рокотали». «Слово о полку Игореве» донесло до нас такую форму устного народного творчества, как плачи. Это замечательный по своему поэтическому совершенству Плач — молитва Ярославны, в котором обобщены разнообразные элементы народных причитаний.

Уроки литературы и музыки в общеобразовательной школе могут обогащены и дополнены различными материалами по церковно-певческому искусству, которое интенсивно развивалось в конце XV начале XVI в. Именно в этот период был завершен процесс складывания единого русского государства, и Москва стала общенациональным и культурным центром. Заново отстроенные кремлевские стены, соборы и царские терема, Грановитая палата для торжественных приемов — все это должно было придать Москве блеск и величие. Предметом государственной заботы становится и церковное пение. Сооруженные Иваном III большие храмы требовали значительного числа певцов, обладающих звучными голосами. Создан был придворный хор, состоявший из лучших мастеров певческого искусства, которые именовались «государственными певчими дяками». Эти певцы участвовали в царском богослужении и в торжественных официальных приемах, сопровождали царя в походах и парадных выездах. Со временем Хор государевых певчих дяков приобретает более широкое значение, становясь своего рода общерусской академией церковного пения. Сам царь Иван Грозный пел в этом хоре. Известно два собственных произведения Ивана Грозного — стихиры в честь митрополита Петра и Владимирской иконы Богоматери, которые исполнялись хором. Церковное пение как особый вид музыкальной культуры не было чем-то застывшим, соз-

данным однажды и навсегда. Гениальные композиторы и великие религиозные поэты творили слова проникновенных молитв и праздничных песнопений.

Одной из важнейших функций музыки на Руси была организация ратного строя. В состав каждой воинской части входила группа труб и других инструментов, которые служили для сбора войска, построения и т.д. Музыкой сопровождалась также торжественные государственные церемонии — заключение мира, встреча князей, въезд в город на княжение. На площадях городов при возвращении князя из похода, при встрече нового князя в его честь всенародно исполнялись хвалебные песнопения с перечислением его доблестей и заслуг. Это так называемые «княжеские славы», и в летописях о них упоминается неоднократно.

С века XVIII песню как проявление народного духа начинают записывать, изучать и обрабатывать. Появляются первые печатные и рукописные сборники народных песен. Народная песня пронизывала весь быт русского общества — от крепостных низов до верхушки столичного дворянства. В сельских местностях и городах, в помещичьих усадьбах и во дворе купца — везде звучала народная песня, протяжная, хороводная, игровая. Наш народ сопровождает пением все торжественные случаи своей жизни, всякое веселье и печаль. Обучение песне, как и исполнение, и слушание продолжается в течение всей жизни. Урок музыки — это сложный художественно-педагогический процесс, это урок диалога нескольких культур. Можно назвать искусство и музыку предметами для души, но это еще и предметы для гармонии человека с окружающим миром, для умения любить, жить в ладу со своей совестью, они помогут ребенку найти свой путь в жизни, научат оберегать родину и свободу.

Современное общество ставит перед школой множество вопросов, в поисках ответов на которые проявляются различные стороны жизни, науки и культуры. Динамическое развитие общества не прекращается, и к каждому поколению учителей и учеников оно обращается новой гранью, из этого следует, что педагогика открывает новые загадки там, где прежде все казалось ясным. Можно быть образованным человеком и оставаться бездуховным. Современная культурология, опираясь на лучшие достижения прошлых столетий, помогает подвести учеников к осмыслению добра и зла, любви и ненависти, родины и чужбины, истина и заблуждения через восприятие музыкальных произведений, живописи, литературы и соблюдение христианских доктрин.

Литература:

1. Чехов, А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. М., 1977.
2. Бердяев, Н. А. Русская идея // Русская литература. 1990 № 2.
3. Ключевский, В. О. Очерки и речи. М. 1913.
4. Православная культура в школе № 3. 2014.

Внеклассная работа по предмету как средство адаптации учащихся к профильному обучению

Кораблева Диана Александровна, студент;
Сергеева Алена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье представлены результаты исследования, посвященного адаптации учащихся к профильному обучению. Раскрывается потенциал внеклассной работы по математике как средства адаптации восьмиклассников.

Ключевые слова: адаптация, внеклассная работа, профильное обучение

Структура и особенности современной системы образования в России таковы, что в большинстве школ образование осуществляется на среднем профессиональном уровне, т.е. организуется профильное обучение.

Профильное обучение на старшей ступени общеобразовательной школы — одна из основных идей образовательной реформы в России. Система профильного обучения базируется на кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования. В числе предлагаемых профилей — общеобразовательный, социально-гуманитарный, физико-математический, филологический и т.п. Число профилей не ограничено, оно может дополняться в соответствии с потребностями конкретного региона.

Профилизация в современных школах проводится на различных уровнях, в зависимости от специфики образовательного учреждения:

- 1) профильное обучение с 5 класса (гимназии, лицей);
- 2) профильное обучение с 8 класса (гимназии, лицей);
- 3) профильное обучение в 10–11 классах (школы, гимназии).

Не смотря на различие в возрасте учащихся, в каждом образовательном учреждении, реализующем профильное обучение, существует «погружение в профиль»: обучающиеся должны пройти определенные испытания для поступления в тот или иной класс. В течение «предпрофильного» года с учащимися работает школьный психолог, выявляя индивидуальные способности каждого ученика, беседует с ребенком, родителями, педагогами и рекомендует профиль. В конце года, предворяющего профильный класс, учащиеся проходят испытания учебного характера, выявляющие подготовленность ребенка и наличие/не наличие минимума знаний, необходимых для успешного обучения в том или ином профиле.

Вне зависимости от специфики образовательного учреждения и возраста, в котором учащиеся вступают в профильное обучение, большинство обучающихся испытывают при переходе в профиль стресс. Вследствие чего проблемы адаптации школьников к новому для них образовательному процессу и новым образовательным условиям стоят достаточно остро. Проблема адаптации актуальна для всех уровней образования. Несмотря на

существующие различия в целевом, содержательном и процессуальном компонентах, на каждом образовательном уровне, процесс адаптации характеризуется наличием как специфичного, так и общего.

Потребность в адаптации у человека возникает тогда, когда он начинает взаимодействовать с какой-либо системой в условиях определенного рассогласования с ней, что порождает необходимость изменений. Эти изменения могут быть связаны с самим человеком или системой, с которой он взаимодействует, а также с характером взаимодействия между ними. То есть, пусковым механизмом процесса адаптации человека является смена окружающей его среды, при которой привычное для него поведение оказывается малоэффективным или вообще неэффективным, что порождает необходимость в преодолении затруднений, связанных именно с новой средой. В процессе адаптации личность приспосабливается к изменениям социальной среды путем подбора или перестройки стратегий поведения.

Е. В. Осипчукова выделяет в адаптации личности учащегося к новой для него социокультурной среде профильного обучения следующие стадии:

- начальная стадия, когда индивид осознает, как он должен вести себя в новой для него социальной среде, но еще не готов признать и принять систему ценностей новой профильного обучения и стремится придерживаться прежней системы ценностей;
- стадия терпимости, когда индивид и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;
- аккомодация, т.е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида новой социокультурной средой (средой профильного обучения);
- ассимиляция, т.е. полное совпадение систем ценностей индивида и среды [1].

В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности — адаптированность, как результат, итог процесса адаптации. Достижение определенного уровня адаптированности зависит от того, какие стратегии адаптивного поведения выбирает человек в ситуации взаимодействия с окружающей средой и как эти стратегии сочетаются между собой.

Мы решили в ходе нашего исследования выяснить, может ли внеклассная работа по предмету помочь учащимся адаптироваться к профильному обучению и сформировать необходимый для успешного обучения уровень адаптированности.

Исследование проводилось в МБОУ-лицее № 2 им. Б.А. Слободскова города Тулы. В данном образовательном учреждении профильное обучение организовано с 8 класса, введен стандартный набор профилей обучения: физико-математический, инженерный, химико-биологический, лингвистический, историко-правовой, социально-экономический. Внеклассная работа по предметам представляет собой систему ДОУ (дополнительных образовательных услуг) и систему кружков. ДОУ — форма внеклассной работы учителя с учащимися, аналог факультатива.

Наше исследование проводилось 2 года подряд, в его рамках создавался математический кружок по решению олимпиадных математических задач для 8 класса, в ходе которого у учащихся формировались как навыки в познавательной деятельности, так и личностные навыки. Работа проводилась два года подряд с учащимися одного возраста (8 класс), чтобы оценить валидность исследования и подтвердить эффективность предпринимаемых нами мероприятий.

Для начала следует отметить психологические особенности 8А первого года (далее 8А-1) и 8А второго года (далее 8А-2), а именно:

1) учащиеся 8А-1 активнее вступали с нами в контакт при решении задач, нежели учащиеся 8А-2;

2) учащиеся 8А-1 искали решения нестандартных задач сами, активно вступали в спор и доказывали свои точки зрения, в то время как 8А-2 предпочитали выслушать верное решение, с трудом шли на контакт при попытках учителя навести их на правильный ход решения;

3) учащиеся 8А-1 свободно выходили к доске показывать свое решение, 8А-2 не проявляли желания выйти к доске;

4) учащиеся 8А-1 включались в активное обсуждение нестандартной задачи, что приводило к совместным решениям, 8А-2 не высказывали своих мыслей вслух: им проще было написать их в своей рабочей тетради.

5) учащиеся 8А-1 активно рассказывали о себе, о своей жизни и интересах, включались в неформальное общение, 8А-2 было очень трудно вывести на неформальные темы.

Побеседовав с учителем математики 8А-2, мы выяснили, что данное поведение ребят — особенность их класса, на обычных уроках математики поведение не изменялось, из чего мы могли сделать вывод, что дети, участвующие в исследовании на втором году, менее адаптированы к профилю, чем дети первого года.

В течение первых кружков мы активно создавали ситуации успеха: учитель, проходя мимо учеников и видя в тетрадках верный ход мысли, словесно поощрял ученика и приглашал к доске озвучить свою мысль. После решения задачи, если требовалось, общими усилиями, учитель снова поощрял ученика. В ходе первых кружков в группе начали прорисовываться 2 лидера, которые на-

чинали озвучивать мысли по поводу решения задачи, находили интересные задачи сами и задавали по ним вопросы.

Через две недели после начала кружковых занятий учащиеся начали вступать в неформальный контакт: появились беседы во время перерыва. В ходе этих бесед смогли выяснить причины неактивности обучающихся:

1) учащимся сложно было адаптироваться к особенностям профиля: физико-математический класс стандартно считается самым сильным, как правило, там обучаются дети с высокой познавательной мотивацией, активные, любящие участвовать в различных конкурсах, олимпиадах и других подобных мероприятиях.

8А-2 отличается от стандартной характеристики физико-математического класса: большинство учащихся — тихие и спокойные по характеру, не привыкшие показывать свои способности. В одной из бесед ребята признались: «Нам сложно — сейчас нам все говорят «физмат, физмат, участвуйте во всем, физматы всегда участвуют» ...

2) произошла смена учителей и требований, два учителя из всего набора — заместители директора (учитель математики и учитель физики).

Отметим, что учащиеся 8А-1 попали в похожую ситуацию: учитель физики — директор, учитель математики — заведующий кафедрой, однако реакция была иной: учащиеся становились более активными на уроках и очень много времени выделяли на самообразование и повторение материала дома.

3) изменился коллектив учащихся: из 6 седьмых классов параллели сформировалось 6 принципиально новых восьмых классов.

Учащиеся 8А-1 и 8А-2 долгое время контактировали только с теми учащимися, которых знали ранее.

Выяснив основные проблемы, возникшие в ходе адаптации, мы начали работу, направленную на устранение проблем познавательного характера, используя:

- создание ситуации успеха (способ, зарекомендовавший себя положительно в ходе первых занятий);

- задачи с юмористическим содержанием, создающие позитивную психологическую обстановку;

- задачи с актуальным содержанием («вирус пожирает память компьютера...»).

Параллельно мы вели работу, направленную на устранение проблем психологического характера:

- беседовали о специфике профиля;

- объясняли структуры различных олимпиад и агитировали участвовать в них;

- рассказывали о лиге математических боев городского этапа, о составе лицейской команды и готовили морально учащихся к участию в математических боях.

По прошествии 2 месяцев с начала работы кружка, учащиеся 8А-2 приняли участие в Лиге математических боёв г. Тулы в составе команды МБОУ-лицей № 2. По отзывам капитана команды (учащийся 11 «А» класса), ребята очень успешно для своего возраста решали задачи и участвовали в их обсуждении.

В настоящий момент (по прошествии 6 месяцев) на занятиях кружка учащиеся 8А-2 класса активно обсуж-

дают интересные задачи, увереннее озвучивают свои мысли (по сравнению с октябрём этого учебного года), не боятся ошибиться и очень ждут олимпиад и лиги математических боев следующего года.

Учитель математики по прошествии полугода с начала работы кружка говорит, что дети, посещающие занятия, более активны на уроках.

Литература:

1. Пономарев, А. В., Осипчукова Е. В. Адаптация студентов первого курса к системе высшего профессионального образования: от теории к практике // Образование и наука. — 2007. — № 1. — С. 42–49.

Технологии инклюзивного образования как средства для создания безбарьерного обучения детей с ОВЗ

Музафарова Екатерина Александровна, заместитель директора по инклюзивному образованию
МАОУ «Средняя школа № 32» г. Красноярск

В современное время одним из приоритетов российской государственной политики в области образования выделяется создание универсальной безбарьерной среды, безбарьерного образования, которое дает возможность обеспечить полноценное «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одна из последних стратегий специального образования это инклюзия. Как сообщает Н. В. Борисова, «инклюзия означает полное вовлечение ребенка с особыми образовательными потребностями в жизнь школы» [1. С. 87].

Инклюзивное образование — это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется способом, который наиболее подходит ребенку. Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка.

«Безбарьерная среда — комплекс мер для обеспечения доступности и создания равных возможностей для лиц с особенностями психофизического развития во всех сферах жизни общества» [4. С. 34]. Н. Н. Буковцова пишет, что безбарьерной образовательной средой является доступная среда для детей-инвалидов, которая обеспечивает доступ к образовательным ресурсам и совместный процесс их обучения в обычных школах. Безбарьерное образование — основа развития инклюзивной практики в образовательных учреждениях, основная идея которого заключается в исключении любой дискриминации учеников и создании специальных условий для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Уважения достоин каждый ребенок, поэтому он может и должен учиться в общеобразовательном классе и работа по созданию комфортных условий обучения является важным этапом для безбарьерного получения образования [3. С. 124].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что благодаря внеклассной работе по математике, у учащихся были сформированы коммуникативные навыки, творческие способности, развиваются такие личностные качества, как трудолюбие и инициативность; умения рассуждать при решении задач, а также учащиеся успешно проходят процесс адаптации к профильному обучению.

Ситуация, которая складывается в настоящее время в системе образования, характеризуется процессами модернизации во всех ее структурных компонентах, включая федеральные образовательные стандарты, образовательные программы, принципы взаимодействия участников образовательного процесса, принципы организации образовательной среды и др. Основой инклюзивного образования является учет индивидуальных особенностей детей, разнообразия их образовательных потребностей, возможностей, интересов обучающихся. В связи с этим появляется необходимость менять методы, формы и технологии работы.

По словам Н. В. Бабкиной, «методика обучения в лиц с ограниченными возможностями здоровья предполагает использование социально-активных и рефлексивных методов обучения, технологий социокультурной реабилитации, создание комфортного психологического климата в коллективе. Должна быть обеспечена специальная материально-техническая база для детей с разными нарушениями (специальные пособия, оборудование). Должно быть обеспечено психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями. Должна быть создана адаптированная коррекционно-развивающая среда обучения, модернизированы технологии в системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики» [2. С. 13].

В целом, под образовательной технологией раскрывается «упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей» [5. С. 79]. Несмотря на различное понимание термина «педагогическая технология», большинство специалистов объединяют их четырьмя важными положениями:

1. Планирование обучения и воспитания на основе точно определенного желаемого результата.
2. Программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика.

3. Сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным результатом как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг), так и при подведении итогов.

4. Коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса [1. С. 154].

Говоря о технологиях инклюзивного образования, то мы понимаем те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения детей, то есть безбарьерного образования. Н.В. Борисова выделяет две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса:

- технологии проектирования и программирования;
- технологии командного взаимодействия учителя и специалистов;
- технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды.

Основная идея инклюзивного образования — мониторинг образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, все участники включаются в проектирование изменений, которые создают более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике учителем на уроке. Классификация их осуществляется в соответствии с задачами и ролью в организации совместного образования детей с различными образовательными потребностями.

1. Технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании детей с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса.

2. Технологии коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе.

3. Технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности.

4. Технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

5. Технологии, индивидуализирующие образовательный процесс.

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы на уроке, учитель инклюзивного класса должен помнить и учитывать тонкости включения в работу ребенка с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Чаще всего такой ученик может отставать от темпа всего класса, выполнять задания на уровне, доступном ему, но данный уровень не будет соответствовать уровню освоения содер-

жания предмета его одноклассниками. Самостоятельная работа дает наиболее широкие возможности для индивидуализации обучения, так как задания варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. Учитель создает условия для того, чтобы ученик мог поставить цели, сформулировать задачи, определить способы решения учебных задач, смог оценить результаты своих учебных действий. Такой процесс индивидуализации важен как для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так и для его нормативно развивающихся сверстников.

На технологическом уровне принцип индивидуализации воплощается в личностно ориентированной педагогике, педагогике поддержки, рефлексивно-деятельностном подходе в обучении, в технологиях проектной деятельности, технологиях тьюторского сопровождения.

Существует ряд факторов для реализации дифференцированного подхода к образовательному процессу:

- противоречие между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала;
- различиями в готовности к усвоению материала;
- разным уровнем интереса учащихся;
- необходимостью преодоления негативного отношения к обучению и др.

В.В. Хитрюк рассматривает дифференцированное обучение как форму организации учебно-воспитательного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, созданной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств [5. С. 76].

Технология уровневой дифференциации обучения связана с уровнем освоения детьми программного материала. В этой технологии управление познавательной деятельностью происходит для обучения каждого учащегося в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями через систему малых групп.

Технология функциональной дифференциации — организация работы в группах с распределением функций, т.е. когда каждый ребенок вносит свою лепту в общий результат, выполняя свое задание, при этом ребенку с особыми потребностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы. Организация работы в группе предполагает полную включенность ребенка на основе понимания его возможностей. В такой группе кто-то берет на себя функции лидера, кто-то выполняет определенные задания, кто-то следит за временем работы. Основным критерием эффективности групповой работы на уроке в инклюзивном классе становится не ориентация на успех, а ориентация на согласованность, взаимовыручку.

«Технология смешанной дифференциации (модель сводных групп) — это объединенная форма двух видов дифференциации обучения — по интересам и по уровню развития. Для изучения учебных дисциплин вся классная параллель перегруппируется. Образуются три сводные группы. Дети, интересующиеся данным учебным предметом и имеющие в этом направлении достаточно высокие показатели, объединяются в одну сводную группу продвинутого уровня. Из остальных учащихся параллели по принципу уровневой дифференциации формируются еще две сводные группы» [2. С. 14].

Технологиями коррекции учебных и поведенческих трудностей, возникающих у детей в образовательном процессе являются специальные логопедические технологии и технологии специальной педагогики, направленные на коррекцию нарушения, технологии нейропсихологического подхода в коррекции учебных трудностей, технологии психолого-педагогической системы формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха, технологии прикладного анализа поведения АВА и др. Важным результатом инклюзивного образования является формирование жизненных навыков. Можно выделить следующие технологии, направленные на повышение социальной компетенции: прямое обучение социальным навыкам; формирование социальных навыков через подражание, организация групповых видов активности, в том числе и игровых. Через правила, примеры, которые показывает учитель, осуществляется прямое обучение социальным навыкам. Принятие правил очень важно для всех детей, но оно должно быть осознанным, связанным с их личным опытом. Обязательно нужно хвалить учащихся за выполнение правил. Формирование социальных навыков через подражание предполагает взаимообучение детей, т.е. более компетентный в какой-то области ребенок становится примером для подражания для других детей. Обучение через подражание важно для любого ребенка, но особенно оно важно для обучения детей с задержкой психического развития, для детей с расстройствами аутистического спектра. Поэтому обучение не в однородных, а гетерогенных группах более эффективно. При организации групповых видов активности, таких как дежурство, подготовка к празднику, работа в учебных группах, учитель:

- планирует групповую активность детей, способствующую их эффективному социальному взаимодействию;
- выбирает участников для группы
- вводит эту активность;
- по ходу действия предлагает идеи взаимодействия, когда это необходимо.

В отечественной педагогике выделяют социоигровые технологии. Данный вид основан на театральные упражнениях, обучающих играх, которые развивают высшие психические функции. Благодаря данным технологиям дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в условия общеобразовательной школы. В процессе инклюзивного образования предметом оценки выступают как сами достигаемые образовательные результаты, так и процесс их достижения. Выбор формы текущего оценивания определяется общими и специальными целями обучения, конкретными учебными задачами, целью получения информации. «Вместе с педагогом-психологом учитель продумывает такую стратегию работы со всем классом, при которой дети учатся оценивать не только результат, качество продукта учения, а процесс, т.е. степень прилагаемых усилий, активность, меру участия в групповой работе» [5. С. 102].

Таким образом, можно сказать о том, что роль инклюзивного образования повышается и в настоящее время целью образовательных организаций является создание «безбарьерной» образовательной среды, модернизация упорядоченной системы действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей.

Литература:

1. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика [Текст] / Н. В. Борисова, С. А. Прушнинский. — М.: Инфра — М, 2011. — 205 с.
2. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст] / Н. В. Бабкина // Дефектология. — 2011. — № 4. — С. 12–17.
3. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы [Текст] / Н. И. Буковцова. — М.: МГППУ, 2011. — 286 с.
4. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения [Текст]: учеб. — метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск: БГПУ, 2006. — 98 с.
5. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Текст] / В. В. Хитрюк. — Барановичи: РИО БарГУ, 2014. — 136 с.

Развитие грамматических навыков на уроках испанского языка в основной школе

Остапчук Наталья Андреевна, магистрант
Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Обучение грамматике является обязательным компонентом изучения любого языка, как иностранного, так и родного. Грамматика — «каркас» всей языковой системы, который регулирует существование речи в целом. Без знания основ грамматики невозможно из-

учение языковой системы, а также построение связной, грамотной речи.

Долгое время в России изучение иностранного языка было построено именно обучении грамматике. Позже, после большого количества споров между лингвистами,

пришли к выводу, что основной целью обучения иностранному языку является формирование умения общаться, т.е. сейчас, в первую очередь, у учащихся формируются именно коммуникативные навыки. Но все же, грамматическому строю иностранного языка до сих пор уделяется особое место. Грамматика стала не целью, а средством изучения иностранного языка.

Грамматический навык — автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи [1].

С его помощью производится оформление речевой единицы с соблюдением всех языковых норм и правил.

Грамматический навык характеризуется автоматизмом, безошибочностью выполнения и сознательностью.

Грамматика присутствует во всех тематических направлениях обучения языку, от самых простых, до самых сложных. В качестве примера, мы предлагаем обратиться к изучению артикля в испанском языке. Знание основ употребления артикля, поможет определить род, число существительного, т.е. грамматическую категорию, а также выражение его определенности (отношение говорящего к предмету). Для этого был разработан фрагмент урока испанского языка по обучению учащихся правилам употребления испанских артиклей.

Ход урока представлен в таблице № 1.

Таблица 1

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность учеников
1. Знакомство с новым грамматическим материалом	<p>Сегодня на уроке мы с вами познакомимся с одной из важных особенностей испанского языка.</p> <p>В испанском языке есть такие слова, которых в русском языке нет вообще, и которые на русский язык не переводятся — это артикли. Артикль предшествует существительному и согласуется с ним в роде и числе. Есть определённые и неопределённые артикли. Давайте с вами разберемся, что же это такое.</p> <p><u>Определённый артикль</u> в испанском языке на письме обозначаются так –</p> <p>la (женский род, единственное число), el (мужской род, единственное число), los (мужской род, множественное число), las (женский род множественное число).</p> <p>Определённые артикли указывают, что человек, понятие или предмет:</p> <p>— уже упоминались или нас особо интересуют. — являются единственными в своём роде или в данной ситуации.</p> <p>Когда мы употребляем этот артикль, мы про себя можем подставить местоимения «этот», «эта». Но вслух мы этого не говорим.</p> <p>Например: el libro — (эта) книга, el perro — (этот) пёс. la casa (этот) дом, la mesa — (этот) стол. los libros (эти) книги, los perros — (эти) псы. las casas (эти) дома, las mesas — (эти) столы.</p> <p>В тексте это выглядит так: El libro es muy interesante — эта книга очень интересная. ¿de quién es el perro? — чей это пес? La casa es muy alta — этот дом очень высокий. ¿En que cuarto esta la mesa? — в какой комнате находится этот стол?</p> <p>Молодцы! А теперь откройте тетради, запишите число и зарисуйте схему и примеры себе в тетради.</p> <p><u>Неопределённый артикль</u> на письме обозначается так –</p> <p>un (мужской род, единственное число), una (женский род, единственное число), unos (мужской род, множественное число), unas (женский род множественное число).</p> <p>Неопределённый артикль указывает, что человек, понятие или предмет:</p> <p>— Упоминается впервые. — Является одним из ряда ему подобных.</p> <p>Неопределённый артикль можно перевести на русский язык как «один из», «какой-нибудь», «любой».</p>	<p>Хором повторяют после за учителем.</p> <p>Индивидуальное чтение несколькими учениками.</p> <p>Записывают материал в тетради</p>

	<p>Например: un libro (любая) книга, un perro — (какой-нибудь) пёс, una casa (любой) дом, una mesa — (какой-нибудь) стол. unos libros (любые) книги, unos perros — (какие-нибудь) псы. unas casas (любые) дома, unas mesas — (какие-нибудь) столы. В тексте это выглядит следующим образом: ¿Qué es? — Es un libro. Что это? — Это книга. Un perro corre por el camino. Пес бежит по дороге. Una casa es muy alta. Дом очень высокий Una mesa esta cerca de una ventana. Стол стоит рядом с окном. Запишите примеры себе в тетрадь.</p> <p>Ребята, в этом правиле есть исключения, которые необходимо знать. Запомните, что Запомни! Перед именем и фамилией артикль не ставится: Es Maria Perez. Es Rafael Nadal. Но: Es la señora Maria Perez. Es el señor Rafael Nadal. — почему???</p> <p>При обращении к человеку слова señor, señora употребляются без артикля: Señor director, ¿es su hijo? Если речь идёт о супругах, семье или членах семьи (обычно в их отсутствии), перед фамилией употребляется артикль los. Los Alvarez son abogados. В семье Алваресов все адвокаты. Напоминаем, когда мы говорим о чьей-либо профессии или роде занятий артикль не употребляется. Es estudiante. Es doctor. Все понятно? А теперь давайте это проверим. Посмотрите в карточки с заданием.</p> <p><i>(см. карточки)</i> ¿Qué es? — Es (una, la) mesa. (El, la, los) Martinez son profesores. (La, una) chica es muy bonita. En este habitacion vive (una, la) tortuga. Maria es (la, una) estudiante. Ramon es (un, el) escritor.</p> <p>Готовы проверить? Тогда начнем.</p> <p>Muy bien! Вы отлично справились с заданием! Итак, давайте еще раз повторим, что мы сегодня узнали об артиклях. Какие артикли бывают? Что вы можете сказать об определенном артикле? Отлично! Давайте еще раз все вместе прочитаем примеры. Повторяйте за мной: el libro — (эта) книга, el perro — (этот) пёс. la casa (этот) дом, la mesa — (этот) стол. los libros (эти) книги, los perros — (эти) псы. las casas (эти) дома, las mesas — (эти) столы. Давайте прочитаем предложения, с которыми мы сегодня познакомились: El libro es muy interesante — эта книга очень интересная. ¿de quién es el perro? — чей это пес? La casa es muy alta — этот дом очень высокий. ¿En que cuarto esta la mesa? — в какой комнате находится этот стол?</p> <p>Хорошо! А что вы знаете о неопределенных артиклях? Когда они употребляются?</p> <p>Все верно! Давайте прочитаем примеры: Например:</p>	<p>Хором повторяют за учителем.</p> <p>Индивидуальное чтение несколькими учениками.</p> <p>Записывают материал в тетради</p> <p>Индивидуальное чтение несколькими учениками.</p> <p>Выполнение самостоятельной работы для закрепления материала урока</p> <p>Чтение написанного в карточке.</p> <p>Устные ответы детей.</p> <p>Хором повторяют за учителем.</p> <p>Несколько учеников читают самостоятельно.</p> <p>Устные ответы детей.</p> <p>Хором повторяют за учителем.</p>
--	--	--

	<p>un libro (любая) книга, un perro — (какой-нибудь) пёс, una casa (любой) дом, una mesa — (какой-нибудь) стол. unos libros (любые) книги, unos perros — (какие-нибудь) псы. unas casas (любые) дома, unas mesas — (какие-нибудь) столы. Давайте прочитаем предложения, с которыми мы сегодня познакомились:</p> <p>¿Qué es? — Es un libro. Что это? — Это книга. Un perro corre por el camino. Пес бежит по дороге. Una casa es muy alta. Дом очень высокий Una mesa esta cerca de una ventana. Стол стоит рядом с окном.</p> <p>А какие вы знаете исключения?</p> <p>Отлично! Вы очень хорошо поработали!</p>	<p>Несколько учеников читают самостоятельно.</p> <p>Устные ответы детей.</p>
--	---	--

Каждый из этапов урока может быть сопровожден презентацией для структурного усвоения знаний учащихся. Примеры оформления слайдов презентации приведены ниже.

Слайд №1. **Артикль**

Слайд №2. **Определенный**
 el (мужской род, единственное число);
 la (женский род, единственное число);
 los (мужской род, множественное число);
 las (женский род, множественное число).
 Например:
 el libro - (эта) книга;
 el perro - (этот) пёс;
 la casa - (этот) дом;
 la mesa - (этот) стол;
 los libros - (эти) книги;
 los perros - (эти) псы;
 las casas - (эти) дома;
 las mesas - (эти) столы.

Слайд №3.

Слайд №4.
 El libro es muy interesante.
 Esta книга очень интересная.
 ¿De quién es el perro?
 Чей это пёс?
 La casa es muy alta.
 Этот дом очень высокий.
 ¿En que cuarto esta la mesa?
 В какой комнате находится этот стол?

Слайд №5. **Неопределенный**
 un (мужской род, единственное число);
 una (женский род, единственное число);
 unos (мужской род, множественное число);
 unas (женский род, множественное число).
 Например:
 un libro - (любая) книга;
 un perro - (какой-нибудь) пёс;
 una casa - (любой) дом;
 una mesa - (какой-нибудь) стол;
 unos libros - (любые) книги;
 unos perros - (какие-нибудь) псы;
 unas casas - (любые) дома;
 unas mesas - (какие-нибудь) столы.

Слайд №6.

Слайд №7.
 ¿Qué es? - Es un libro.
 Что это? - Это книга.
 Un perro corre por el camino.
 Пес бежит по дороге.
 Una casa es muy alta.
 Дом очень высокий
 Una mesa esta cerca de una ventana.
 Стол стоит рядом с окном.

Слайд №8. **Запомни!**
 1. Перед именем и фамилией артикль не ставится:
 Es Maria Perez. Es Rafael Nadal.
 No: Es la señora Maria Perez. Es el señor Rafael Nadal.
 2. Если речь идет о супругах, семье или членах семьи (обычно в их отсутствии), перед фамилией употребляется артикль los.
 Los Alvarez son abogados.
 В семье Алваресов все адвокаты.
 3. Когда мы говорим о чьей-либо профессии или роде занятий артикль не употребляется.
 Es estudiante. Es doctor.

Таким образом, грамматический материал на уроке объясняется последовательно, что позволяет сформировать в сознании школьников четкую структуру правил употребления артиклей в испанском языке. Подобранные понятные, уже известные учащимся лексические еди-

ницы, которые являются примерами для демонстрации грамматики. Использование наглядного материала способствует поддержанию интереса к материалу урока, понятно и четко отражает структуру грамматики, которую необходимо запомнить.

Литература:

1. Азимов, Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: ИКАР, 2009.

Применение различных технологий работы с информацией на занятиях объединения дополнительного образования общеинтеллектуальной направленности

Петрова Юлия Александровна, учитель информатики
МАОУ «Гимназия № 100 г. Челябинска»

В данной статье описаны приемы работы с различными формами представления информации и их влияние на формирование универсальных учебных действий и развитие базовых компетентностей учащихся. Материалы исследования могут быть полезны специалистам в области педагогики.

Ключевые слова: информация, универсальные действия, интеллектуальная игра

Приоритетным направлением деятельности нашей гимназии является реализация общеобразовательных проектов различной предметной направленности и содержания. И одним из этапов реализации данных проектов традиционно является проведение общегимназических интеллектуальных игр, кроме того два проекта имеет статус городских, поэтому после общегимназического этапа наша гимназия выступает в роли организатора городских интеллектуальных игр.

Игра — это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. Игра — это средство развития интеллекта и эрудиции учащихся, причем, в отличие от предметных олимпиад, научных конференций и других конкурсов, игры позволяют превратить серьезную интеллектуальную деятельность в яркое зрелище, увлекательное состязание и просто праздник. Именно поэтому в интеллектуальные игры с интересом играют не только младшие школьники, но и подростки, и старшеклассники.

Интеллектуальная игра — это вид игры, который основан на применении игроками своего интеллекта или эрудиции. В интеллектуальных играх от участников требуется отвечать на вопросы из различных сфер жизни и разделов науки, что способствует развитию познавательных интересов, мыслительных процессов, положительной мотивации к обучению школьников и поддерживает эмоциональный настрой. Кроме того, интеллектуальные игры — это способ выявления одаренных детей и один из методов работы с ними.

Что же касается непосредственно меня, то в рамках реализации курса внеурочной деятельности на протяжении нескольких лет я являюсь руководителем ученического объединения «ВИКТория». Целью программы деятельности объединения является развитие базовых компетентностей учащихся, их личностных качеств, творческих способностей и лидерского потенциала личности через включение в коллективно-творческую и ценностно-ориентированную деятельность посредством разработки, проведения и участия в интеллектуальных играх различного уровня.

Тематика проектов на будущий год утверждается в начале мая предыдущего учебного года. Поэтому ежегодный старт деятельности нашего объединения дается во время летней кампании. В течении профильной смены учащиеся занимаются поиском и отбором инфор-

мации для интеллектуальных игр, соорганизаторами и ведущими которых являются сами.

Результатом деятельности учащихся во время профильной смены стала интеллектуальная игра в рамках общегимназической организационно-деятельностной игры «Старт», на которой собственно и дается «Старт» всем общегимназическим проектам. Разработанная нами игра обзорно затрагивает темы всех проектов нового учебного года.

В течении учебного года работа в объединении делится на несколько этапов, каждый из которых специфичен и направлен на приобретение и развитие основных универсальных учебных действий: **личностных, метапредметных и предметных.**

1. Работа с источниками информации. На этом этапе учащиеся совершенствуют свои *познавательные универсальные действия*, то есть навыки в поиске, отборе, анализе, преобразования, интерпретации и оценки информации, которые были получены ими на различных предметных дисциплинах.

На занятиях первоначально для разбора и преобразования берутся небольшие тексты на свободную тему, постепенно объем и сложность текстов увеличивается. Далее рассматривается тема, изложенная в нескольких источниках информации, источники сравниваются и систематизируются, информация отбирается, анализируется, структурируется и преобразовывается.

Умение быстро осуществлять поиск информации является важным условием продуктивности и качества самостоятельной работы учащихся.

2. Разработка и составление вопросов. На этом этапе учащиеся также совершенствуют свои *познавательные универсальные действия*, изучая:

- основные требования к вопросу и ответу;
- роль ключевых слов в вопросе;
- специфические способы составления вопросов;
- способы смыслового и стилистического оформления вопросов;
- приемы шифрования информации;
- различие лаконичных и развернутых вопросов;
- нюансы составления различных типов вопросов.

Затем мы переходим непосредственно к составлению вопросов, а так как главные задачи любой интеллектуальной игры — это повышение уровня знаний и познавательного интереса учащихся-участников игр. Поэтому вопросы и ответы для игры должны быть составлены в соответствии с конкретными критериями:

- вопрос должен содержать интересную и новую для учащихся информацию, достаточно большой (но не чрезмерно) объем информации по данной теме;
- сложность вопроса должна находиться на пределе возможностей участников игры;
- вопрос должен нести смысловую нагрузку, достаточную для полного рассмотрения данного аспекта темы;
- вопросы должны содержать информацию разного типа и в разной форме, поскольку среди участников игры могут быть люди с разными ведущими видами мышления, восприятия и памяти;
- вопросы должны соответствовать по сложности возрасту принимающих участие в игре учащихся;
- вопрос должен иметь только один (конкретный) ответ;
- вопрос должен быть сформулирован так, чтобы ответ не требовал сложных фонетических конструкций (особенно это важно, когда команды отвечают письменно);
- в вопросах с выбором варианта ответа необходимо предложить помимо правильно ответа еще три варианта, которые не должны быть абсурдны, чтобы дать возможность задуматься при выборе правильного варианта.

3. Написание сценариев и определение критериев оценки интеллектуальных игр. В результате реализации этого этапа учащиеся совершенствуют свои *регулятивные универсальные учебные действия*. Учащиеся приобретают навык смыслового объединения вопросов по подтемам, а значит разбиения интеллектуальной игры на логические блоки. Блоки должны быть выстроены в определенной логической последовательности, определен уровень сложности вопросов в каждом блоке и способ оценивания ответов. Учащиеся должны прописать вступление для каждого блока. При этом они должны правильно оформить сценарий. Подготовить раздаточный материал, разработать и составить экспертные листы.

В будущем эти навыки учащиеся смогут использовать их при составлении докладов и других работ различного вида.

4. Разработка и создание мультимедиа презентаций. Что же касается четвертого этапа, то, так как я являюсь учителем информатики, учащиеся совершенствуют свои *предметные универсальные учебные действия*. Они создают мультимедиа презентацию в программе MS-PowerPoint, изучая более полно различные дополнительные функции программы и правила форматирования и оформления презентаций, что может пригодиться учащимся в будущем при создании мультимедиа сопровождения своих докладов, научно-практических работ и другого рода публичных выступлений.

Использование мультимедийных презентаций при проведении интеллектуальных игр обеспечивает наглядность, которая способствует комплексному восприятию вопроса. Кроме того, иллюстративный ряд к вопросам является своего рода подсказкой (но не явным указанием на правильный ответ), и учащиеся-участники команд, зная о своеобразных подсказках, во время игры совершенствуют свои логические умения: сравнение, обобщение, сопоставление, анализ.

Также игра помимо текстовых вопросов содержит вопросы с аудио и видеорядом, что способствует еще большему развитию слуха и зрения учащихся. А, как из-

вестно, уровень развития органов чувств влияет на самочувствие, работоспособность, восприимчивость к получаемой информации, протекание мыслительных процессов, память и многое другое.

Однако, создавая мультимедиа презентацию необходимо соблюдать ряд требований:

Требования к дизайну слайдов:

- единый стиль оформления, соответствие стиля оформления презентации (графического, звукового, анимационного) содержанию презентации;
- использовать для фона слайда психологически комфортный тон (лучше светлые цвета);
- фон должен являться элементом заднего (второго) плана: выделять, оттенять, подчеркивать информацию, находящуюся на слайде, но не заслонять ее;
- для фона и текста использовать контрастные цвета;
- использовать не более трех цветов на одном слайде (один для фона, второй для заголовков, третий для текста);
- во всей презентации разные уровни заголовков, гиперссылки, управляющие кнопки, списки должны выглядеть одинаково.

Требования к текстовой информации в презентациях:

- текст на фоне слайда презентации должен быть читаемым (текст отчетливо виден на фоне слайда, использование контрастных цветов для фона и текста);
- для выделения информации следует использовать жирный шрифт, курсив или подчеркивание;
- нельзя использовать разные типы шрифтов в одной презентации;
- размер текста не должен быть меньше 18;

Требования к визуальному и звуковому ряду:

- соответствие изображений содержанию и возрастным особенностям аудитории;
- использовать только качественные изображения (высокое разрешение, контраст изображения по отношению к фону, яркость и контрастность изображения, одинаковый формат файлов);
- использовать только качественные аудио файлы;
- рисунки и видео должны быть четкими и достаточно крупными;
- видео-ролики должны занимать не менее трети презентационного окна;
- рисунки должны носить иллюстративное (нести информацию), а не декоративное значение.

Требования к анимации:

- использовать анимацию объектов и перехода слайдов только при необходимости (минимум анимации) в целях экономии времени и чтобы не отвлекать от содержания;
- в информационных слайдах допускается использование анимации объектов только в случае, если это необходимо для отражения изменений, происходящих во временном интервале, и если очередность анимирования объектов соответствует структуре доклада, в остальных случаях использование анимации не допускается;
- в титульном и завершающем слайдах использовать анимацию объектов не допускается;
- для смены слайдов используется режим «вручную»;

— для всех слайдов применяется однотипный эффект перехода;

— звуковое сопровождение анимации объектов и перехода слайдов не используется.

5. Организация и проведение интеллектуальных игр. На пятом этапе учащиеся совершенствуют свои *личностные и коммуникативные универсальные учебные действия*. Первоначально учащиеся знакомятся с правилами организации и ведения игр, функциями всех участников игры. Далее учащимся необходимо распределить между собой роли: ведущий, секундант, помощник, ответственный за техническое сопровождение, жюри. Для того чтобы учащиеся смогли примерить на себя все роли, от проекта к проекту роли меняются. В соответствии с выбранными ролями проходит инструктаж, содержащий рекомендации по выполнению их функций. Также проходит совместная репетиция ведущего и технического специалиста (мультимедиа сопровождение).

По окончании всех игр подводятся общие итоги, разрабатываются и печатаются грамоты для классов, которые вручаются на ученических собраниях.

6. Подготовка к участию в интеллектуальных играх различного уровня. Работа на шестом этапе помогает совершенствовать *все универсальные учебные действия*. Подготовительная работа заключается в проведении тренингов на развитие памяти и различных форм мышления, а также в решении задач на развитие логических умений. Далее проходит разбор вопросов на выявление ключевых слов с объяснением различных способов поиска ответов. Затем объясняется принцип игры в команде, функции командных игроков и капитана. После чего учащиеся разбиваются на команды и про-

ходят игры-тренинги, в процессе которых проходит работа с текстами вопросов на «слух» и «под запись», рассматриваются правила высказывания мыслей во время игры и основные требования к обсуждению. Основная работа — проведение игр внутри объединения, в ходе которых появляется командная синергия. По окончании каждая игра обсуждается и анализируется.

Участники моего объединения являются представителями гимназии на конкурс эрудитов-знатоков «Что? Где? Когда?» в рамках программы «Шаг в будущее».

7. Выпуск сборников. В конце учебного года нашим объединением выпускается сборник с материалами интеллектуальных игр.

Таким образом, реализация программы объединения «ВИКТОРИЯ» в основном происходит в процессе практической интеллектуально-творческой деятельности.

Специфика деятельности учащихся в ходе реализации программы обусловлена необходимостью самостоятельного интеллектуального развития посредством изучения внеучебной литературы, знакомством с сокровищами мировой художественной культуры, достижениями человечества в различных сферах жизни, умением извлекать разумное, рациональное из информационного поля Интернета и СМИ.

Кроме того, в процессе реализации программы учащиеся обретают навык публичного выступления и презентации продуктов своей интеллектуальной деятельности. Также учащиеся видят конечный результат своей деятельности, который возвеличивает их в собственных глазах (ставит в ситуацию успеха) и вызывает желание дальше совершенствовать свои знания и умения, а также развивать личностные качества. А в этом и состоит основная миссия педагога!

Интегрированный урок математики с применением игровых технологий в современной информационно-образовательной среде

Поздеева Римма Викторовна, учитель математики
МБОУ СОШ № 3 г. Пушкино (Московская обл.)

В современном мире каждый ученик ежедневно находится в огромном потоке информации. В подобных условиях от учителя требуется мастерство и творческое начало, чтобы поддерживать у школьников устойчивый интерес к знаниям и учёбе. Мотивация обучения алгебре и геометрии является одной из актуальных проблем методики преподавания в средней школе. Нестандартные формы урока — одно из средств разрешения этой проблемы, ведь необычное всегда кажется интересным.

В рамках традиционного урока трудно реализовать ряд задач. Например, добиться стойкой мотивации изучения предмета у большинства учащихся; трудно организовать работу с такими мыслительными операциями как сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез и т.д.; сложно показать межпредметные связи и их применение при решении различных задач.

Интегрированный урок с применением современных технологий позволяет добиться более качественных результатов обучения. Развитие устойчивого познавательного интереса, создание творческой атмосферы на уроке, элементы исследовательской деятельности позволяют углубить теоретические знания и развить практические навыки учащихся.

Использование на уроках игровых технологий обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Во время математической игры происходит одновременно игровая, учебная и трудовая деятельность, расширяются возможности для решения воспитательных задач.

Мне хотелось бы поделиться опытом проведения интегрированного урока повторения, закрепления умений, систематизации и обобщения знаний. Урок проводится

в 8 классе, после изучения раздела по алгебре «**Рациональные дроби**» и по геометрии «**Четырехугольники**».

Урок повторения и обобщения знаний наряду с интеграцией позволяет применять игровую и групповую форму учебной работы. Разные группы учащихся могут включаться в выполнение различных заданий с той целью, чтобы потом полнее осветить разные вопросы ранее изученного материала. При такой организации учебной работы школьники убеждаются в преимуществе коллективных форм учебной деятельности. На этих уроках восстанавливаются знания, предупреждается забывание. Их развивающая функция проявляется через способы анализа, систематизации материала. Воспитательные задачи решаются не только через методы, содержание учебного материала, но и через организацию коллективной деятельности учащихся.

Форма урока позволяет включать задачи творческого характера, дающие возможность по-новому взглянуть на ранее изученное.

Применяемые на уроке технологии:

- Технология учебно-игровой деятельности.

Игровая форма взаимодействия педагога и учащихся реализуется через определенный сюжет (игру). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры.

- Технология дифференцированного обучения.

Использование данной технологии позволяет дифференцированно работать со всеми учащимися, не усредняя уровень знаний обучающихся, позволяя слабому видеть перспективу успеха, а сильному — иметь возможность творческого роста. Ученик становится субъектом процесса обучения.

- Технология группового обучения

Групповая технология предполагает: взаимное обогащение учащихся в группе, организацию совместных действий, распределение операций, ролей, развитие коммуникативных компетенций, обмен способами действия, взаимопонимание, рефлексия по принципу объ-

единения школьников разного уровня обученности, совместности, что позволяет им работать комфортно и дополнять знания друг друга.

- Здоровьесберегающие технологии

Реализации здоровьесберегающих технологий на уроке способствуют следующие приемы: смена видов деятельности, игровые приемы, физкультминутки.

Постановка целей урока.

Учитель: Сегодня у нас обобщающий урок, объединяющий две темы: по алгебре «Рациональные дроби» и по геометрии «Четырехугольники». Мы с вами вспомним и обобщим основные понятия, систематизируем знания, полученные по данным темам. Урок пройдет в виде игры «Своя игра», с использованием презентации.

Комментарии к организации игры.

Чтобы показать насколько занимательной может быть математика, мы разбили на две команды, условно названные «А» и «В». Игра состоит из трех раундов. В каждом раунде две темы и три уровня сложности. Команды будут по очереди выбирать тему и уровень сложности вопроса, обсуждать вопрос, принимать решение и поднимать сигнальный флажок. Если команда затрудняется с ответом, то право ответа может перейти к другой команде. У нас есть две команды болельщиков, которые будут также участвовать в игре и смогут принести своим командам дополнительные баллы.

Ход игры

1 раунд

Выбираем категорию:

Найди лишнее	10	20	30
Основные понятия	10	20	30

Пока жюри подводит итоги у нас физкультминутка

Физкультминутка

Я буду называть утверждение из алгебры или геометрии.

	10	20	30
Найди лишнее	1) Прямоугольник 2) Трапеция 3) Ромб 4) Квадрат	1. $\frac{3}{b}$ 2. $\frac{a-2}{5}$ 3. $\frac{1}{x-y}$ 4. $5 - \frac{1}{x}$	$\frac{1}{x-8} + \frac{x+8}{x}$ Допустимые значения переменной: 1) все числа, кроме $x=8$ 2) все числа, кроме $x=-8; 0$ 3) все числа, кроме $x=-8; 0$ 4) все числа, кроме $x=8; 0$
Основные понятия	10 Сформулировать правило деления рациональных дробей.	20 Название формулы $180(n-2)$	30 Сформулировать признаки параллелограмма

Если вы считаете его верным, то выполняете следующее движение:

– одна рука вытягивается вдоль тела, а другая подносится к голове (как бы приветствуя верное утверждение).

Если вы считаете утверждение неверным, то

– вы кладете руки на пояс.

Итак:

– Если диагонали параллелограмма равны, то этот параллелограмм прямоугольник. (ДА)

– Гипербола является графиком линейной функции. (НЕТ)

– Если выражение не содержит деление на выражение с переменной, то оно называется целым. (ДА)

– Диагонали ромба являются биссектрисами его углов. (ДА)

– При умножении рациональных дробей первую дробь умножают на дробь, обратную второй. (НЕТ)

– Прямоугольник, у которого все стороны равны, называется квадратом. (ДА)

– Диагонали квадрата перпендикулярны. (ДА)

Слово для подведения итогов 1-го раунда предоставляется жюри.

2 раунд

Выбираем категорию:

Анаграммы	10	20	30
Узнай понятие	10	20	30

	10	20	30
Анаграммы	танземеналь	болерапиг	кигретыхочелунь
	10	20	30
Узнай понятие	Ромб, у которого все углы прямые	Значения переменных, при которых выражение имеет смысл.	Если числитель и знаменатель рациональной дроби умножить на один и тот же ненулевой множитель, то...

Пока жюри подводит итоги 2 раунда у нас конкурс болельщиков.

Конкурс болельщиков

Команды болельщиков вытягивают по очереди два вида четырехугольников (параллелограмм, прямоугольник, ромб, квадрат). А затем они должны назвать каждую из фигур, дать ей определение, перечислить ее свойства. Правильный ответ по каждой из фигур добавит в копилку командам по 3 балла.

Слово для подведения итогов 2-го раунда предоставляется жюри.

3 раунд

Выбираем категорию:

Задачи по геометрии	10	20	30
Задания по алгебре	10	20	30

	10	20	30
Задачи по геометрии	В параллелограмме $\angle ABC = \angle CBA = 30^\circ$, $\angle BCA = 35^\circ$. Найти углы параллелограмма.	В ромбе ABCD диагонали пересекаются в точке O. Причем $BD = 6$ см, $AD = 5$ см, $AO = 4$ см. Найти периметр треугольника BOC.	Биссектриса одного из углов прямоугольника делит пересекаемую ею сторону на отрезки 2 см и 3 см. Найти стороны прямоугольника.
	10	20	30
Задания по алгебре	Сократить дробь: $\frac{x^2 - 4x + 4}{3x - 6}$	Выполнить деление: $\frac{a^2 - 1}{a - 3} : \frac{a + 1}{x}$	Упростить выражение: $\frac{2}{4 - y^2} + \frac{1}{2y + y^2}$

Слово жюри для подведения итогов

Учитель: Спасибо за урок. Все молодцы! В нашей игре нет побежденных. Победила математика. Мы убедились, насколько она может быть занимательной. Вы продемонстрировали свою дружбу с ней. Спасибо!

Приведенный выше урок позволяет решить следующие задачи:

Образовательные:

- Контроль знаний;
- Способствовать прочному усвоению учащимися учебного материала;

- Мотивация учебной деятельности

- Расширение кругозора учащихся и др.

Развивающие:

- Развивать у учащихся творческое мышление;
- Способствовать практическому применению умений и навыков, полученных на уроках и внеклассных занятиях;

- Способствовать развитию воображения, фантазии, творческих способностей и др.

Воспитательные:

- Способствовать воспитанию саморазвивающейся и самореализующейся личности;

- Воспитать нравственные взгляды и убеждения;

- Воспитание сотрудничества и коллективизма;

- Способствовать воспитанию самостоятельности и воли в работе и др.

Математическая игра позволяет органично соединить игровые и познавательные мотивы, и в такой игровой деятельности постепенно происходит переход от игровых мотивов к учебным мотивам. Игра помогает закреплять и расширять предусмотренные школьной программой знания, умения и навыки.

Сбалансированное применение современных образовательных технологий позволяет активизировать познавательный интерес учащихся, развивать их творческие способности, стимулирует умственную деятельность, а так же побуждает к исследовательской работе. Все это в конечном итоге способствует решению основной задачи стоящей перед современным учителем — воспитание активно мыслящей личности.

Литература:

1. Данилюк, А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2009. — 24 с. (Стандарты второго поколения).
2. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5–9 классы: проект. 3-изд. перераб. — М.: Просвещение, 2011. — 64 с.
3. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 140–146.
4. Алгебра. Дидактические материалы. 8 класс / В. И. Жохов, Ю. Н. Макарычев, Н. Г. Миндюк. — М.: Просвещение, 2014—160 с.
5. Ершова, А. П., Голобородько В. В., Ершова А. С. Самостоятельные и контрольные работы по алгебре для 8 класса. — М.: Илекса, 2015.
6. Тесты по геометрии: 8 класс: к учебнику Л. С. Атанасяна и др. “Геометрия. 7–9” / А. В. Фарков. — 7-е изд., стереотип. — М.: Издательство “Экзамен”, 2014.
7. Контрольно-измерительные материалы. Алгебра. 8 класс / сост. В. В. Черноурцкий. — М.: ВАКО, 2013.

Условия существования имплицитного обучения

Пономарева Елена Александровна, ассистент

Оренбургский государственный медицинский университет

В статье рассмотрена проблема организации имплицитного обучения на уроках физики. Выделены необходимые и достаточные условия, средства имплицитного обучения и формы организации занятий.

Ключевые слова: имплицитное обучение, необходимые и достаточные условия существования, средства имплицитного обучения, формы организации занятий

Conditions for the existence of implicit learning

The article considers the problem of implicit learning in physics lessons. The necessary and sufficient conditions, means of implicit learning and forms of organization of classes.

Keywords: implicit learning, the necessary and sufficient conditions for the existence of the implicit means of learning, forms of organization of classes

Наше исследование посвящено проблеме организации имплицитного обучения школьному курсу физики. Рассматривая особенности имплицитного обучения, мы опираемся на наработки зарубежных и отечественных исследователей, поскольку идеи бессознательного скрытого обучения сегодня плодотворно разрабатываются в России и во многих зарубежных странах. Так ученые из Южной Кореи Хванг Б.В. и Ким М.С. изучают неявное обучение с опорой на ассоциативность и реакцию-стимул в обучении; в Норвегии исследователь Норман Е. разрабатывает методы стратегического управления традиционно используемых в качестве критерия для определения того, является ли приобретенное знание сознательным или бессознательным; американские ученые Бертелз Ж., Дестребекж А., Франко А. занимаются проблемами установления влияния различных факторов на сознательный/бессознательный характер полученных знаний. В отечественной науке проблемами близкими к имплицитному обучению занимаются И.И. Нурминский [9], изучая статистические закономерности формирования знаний и умений, и А.Н. Крутский [4;5;6], под руководством которого активно разрабатывается новое направление в педагогике и методике обучения физике — психодидактика.

В своих исследованиях мы изначально опирались на сложную психо-нейрофизиологическую природу обучения, затем беря во внимание бессознательную природу когнитивных процессов рассмотрели теорию имплицитного обучения [2;12;13;14;15], на основе чего нами была построена методика имплицитного обучения и прописаны этапы освоения методики имплицитного обучения учителем физики [16]. В данной работе мы обозначим необходимые и достаточные условия осуществления имплицитного обучения на уроках физике в школе, поскольку для того чтобы говорить о реализации на практике учителем имплицитного обучения необходимо в начале рассмотреть какие условия необходимы и достаточны для осуществления данной методики.

Определим вначале что будем понимать под термином «условие». При неоднозначной интерпретации термина, в большинстве словарей и авторских работ прослеживается понимание условия, как уговора, соглашения, статьи договора, требования, как обстоятельство, как договоренность, как правила. Несмотря на различие взглядов, можно выделить общие положения о понимании термина «условие» в различных словарях:

- взаимосвязь и зависимость компонентов, о которой говорят С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, Д.Н. Ушаков, Л.Ф. Ильичев, А.М. Новиков, Р.С. Немов [10;18;7;8;19];
- наличие влияния на тот или иной процесс, объясняют В.М. Полонский, А.М. Новиков, Р.С. Немов [7;8;11].

Для нашего исследования ближе педагогическое понимание условия, определенное А.М. Новиковым и В.М. Полонским, однако, для осуществления имплицитных условий мы соглашаемся с математической трактовкой Н.И. Кондакова [3], о выделении необходимых и достаточных условий.

Таким образом, *осуществление имплицитного воздействия на уроке физики реализуется на основе*

взаимосвязи и зависимости компонентов педагогической среды через требования, соглашения, договоренности, правила, определяющие тем самым необходимые и достаточные условия имплицитного обучения.

Определим необходимые условия осуществления методики имплицитного обучения физике, как те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие. Достаточные условия — те, которые непременно вызывают данное действие.

Мы считаем, что для *осуществления условий имплицитного воздействия на уроке необходимо наличие взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов педагогической среды (учитель-ученик), а также использование ряда соглашений, норм, правил, требований, методов, приемов и средств, обеспечивающих процесс имплицитного обучения на уроке физики. (см.рис.1)*

Для успешной реализации методики имплицитного обучения физике необходимы средства, позволяющие осуществить имплицитное воздействие на уроке. Отметим средства обучения на уроке физике, обладающие имплицитными возможностями, а также формы организации имплицитного обучения, беря за основу работы С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой, Н.Е. Важеевской [17, с. 154], а так же Е.Н. Горячкина [1, с. 65–92].

Под *средствами имплицитного обучения*, мы будем понимать источники информации, с помощью которых учитель может организовать имплицитное преподавание (научить), а ученик может участвовать в имплицитном учении (учиться):

- наглядные (схемы, фреймы, чертежи, рисунки, фотографии, демонстрации, графики, таблицы, диаграммы, картины (настенные и раздаточные), портреты);
- вербальные (эмоционально-насыщенная речь учителя, ярко, красочно и выразительно оформленные учебники, пособия, справочники, задачки);
- специальные (физические приборы, действующие модели, схематичные модели, макеты, монтажи, установки, различные физические коллекции);
- технические (звуковые, визуальные (экранные проекции, теневые проекции, кодоскоп), аудио-видео, компьютер, кино).

Безусловно для выполнения необходимых и достаточных условий существования методики имплицитного обучения требуется пространственно-временная организация посредством различных форм учебных занятий по физике. Обозначим организационные формы обучения физике, позволяющие в большей степени проявить действие методики имплицитного обучения.

Под *организационной формой имплицитного обучения* по физике мы понимаем, такую организацию процесса имплицитного обучения, при которой компоненты системы учебного занятия (имплицитное содержание учебного материала, имплицитные методы обучения, имплицитные средства обучения и формы их имплицитной организации) находятся в строгой взаимосвязи, подчинены и определены целью учебного занятия.

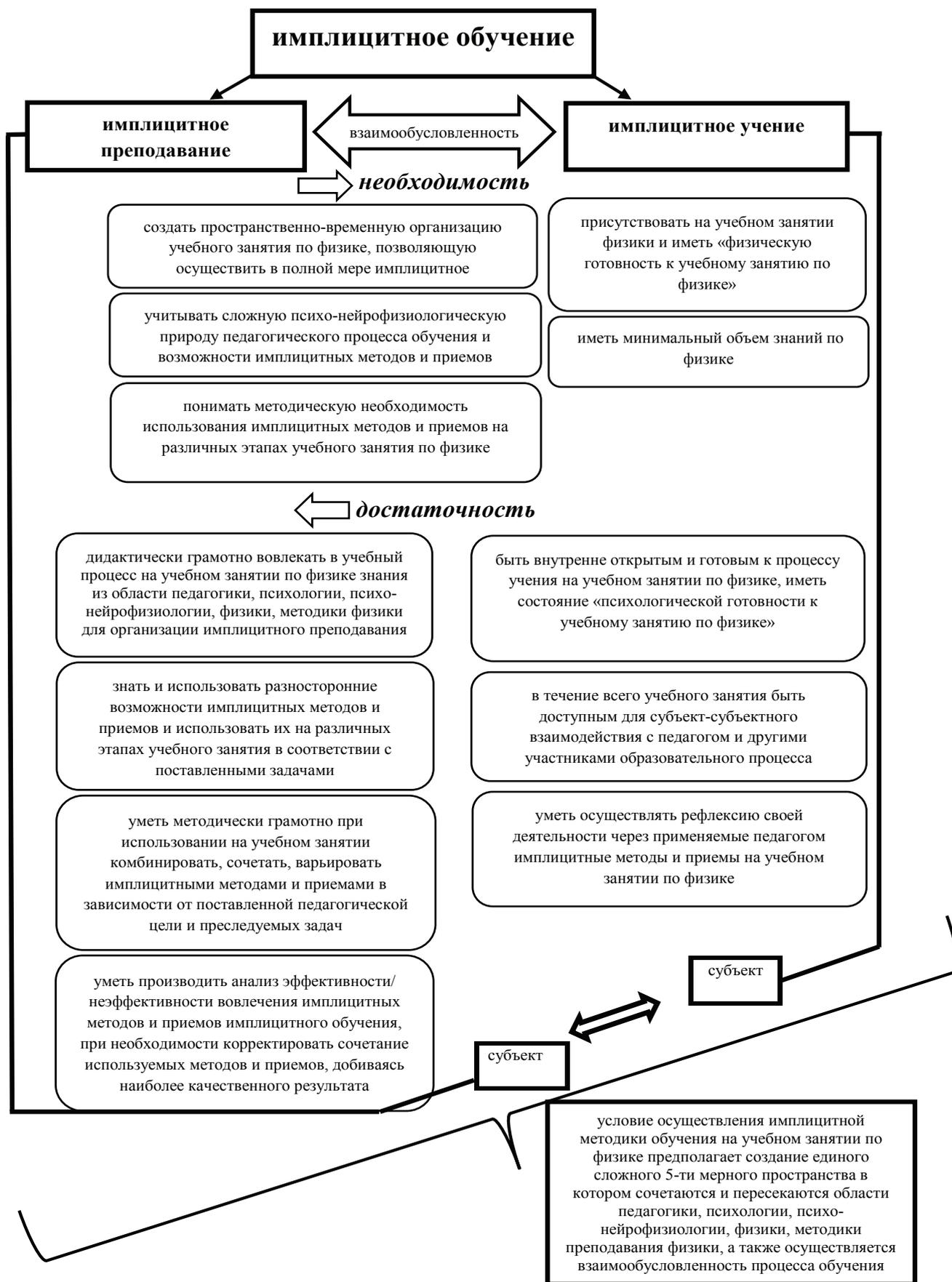


Рис. 1. Условие осуществления методики имплицитного обучения на учебных занятиях по физике в школе

Обозначим организационные формы имплицитного обучения, с учетом различных видов основной формы учебного занятия-урока:

- урок-экскурсия;

- урок-лабораторная работа;
- урок-игра;
- урок-беседа;
- урок-лекция;

– урок-выполнения практических работ (поискового типа);

– урок-решения задач.

Эффективной формой, предоставляющей хорошие условия для реализации имплицитного обучения, является внеурочная работа по физике. А именно:

- дополнительные лабораторные работы;
- посещение производства;
- подготовка демонстраций и лабораторных работ;
- проведение вечеров занимательной физики;
- проведение недель физики;
- выпуск стенгазет и молний по физике;
- участие в кружковой работе;
- участие в физических конкурсах, олимпиадах, конференциях;
- выполнение индивидуальной или групповой творческой работы (решение различных физических задач, конструирование, моделирование, монтаж и т.д.).

Применение методики имплицитного обучения адресуется тем учителям, которые работают в классах, где преобладают слабо мотивированные к изучению физики дети, где доминируют слабоуспевающие и отстающие учащиеся. Методику имплицитного обучения и ее элементы в обучении физике возможно применять на уроке физики, когда:

- ученики не замотивированы на изучение физики;
- большинство учащихся в классе имеют гуманитарный склад ума;
- профиль класса не является физико-математическим;
- на уроке для понимания/запоминания вынесен большой или трудный для учащихся объем предметной информации;
- необходимо более глубокое и детальное понимание физического явления/процесса;
- необходимо четкое, прочное и быстрое запоминание формул, формулировок, последовательностей и т.д.

Литература:

1. Горячкин, Е.Н. Методика преподавания физики в семилетней школе Том I Общие вопросы методики физики.—М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР,1948.—496с.
2. Искандеров, Н.Ф. Структура, функции и принципы имплицитного обучения//МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЖУРНАЛ INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL. № 6 (48) 2016 Часть 3 Июнь.—С.37–40 ISSN2303–9868 PRINT ISSN2227–6017 ONLINE
3. Кондаков, Н.И. Логический словарь-справочник.—М.: Наука, 1975.—720 с.
4. Крутский, А.Н., Косихина О.С. Понятие о психодидактике// Физика в школе, 2010, № 3, С. 30–34.
5. Крутский, А.Н., Косихина О.С. Технология системного усвоения знаний по физике и управления учебной деятельностью учащихся//Физика в школе, 2010, № 3, С. 34–45.
6. Крутский, А.Н. Психодидактическая технология системного усвоения знаний.—Барнаул: Издательство БГПУ.—54с
7. Немов, Р.С Психология: словарь-справочник: в 2 ч.— М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.—Ч.2.—352с.
8. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий.—М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.—268 с.
9. Нурминский, И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся.—М.: Педагогика,1991.—224с. ISBN5–7155–0422–8
10. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка:80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова.—4-е издание., дополненное.—М.: Азбуковник,1999.—944с.
11. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике/В. М. Полонский.—М.: Высш.шк.2004.—512с.
12. Пономарева, Е.А. Анализ методов и приемов, содержащих имплицитные признаки при обучении физике [Текст]/ Е.А. Пономарева// Международный научно-исследовательский журнал № 7 (49) Часть 2 Июль,2016 С. 51–55 ISSN2303–9868 (PRINT) ISSN2227–6017 (ONLINE)
13. Пономарева, Е.А. Изучение педагогических понятий, связанных с терминами «эксплицитный» и «имплицитный» [Текст]/ Е.А. Пономарева// Мир науки, культуры, образования № 2(51), 2015, С. 133–138. ISSN1991–5497.
14. Пономарева, Е.А. Искандеров Н.Ф. Дидактические основы эксплицитной и имплицитной методики обучения [Текст]/ Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарева// Историческая и социально-образовательная мысль Том 7 № 5 часть 2,2015, С. 214–222 ISSN2075–9908 (PRINT) ISSN2219–6048 (ONLINE)
15. Пономарева, Е.А., Искандеров Н.Ф. Обоснование возможности использования эксплицитных и имплицитных методов обучения в преподавании физики [Текст]/ Искандеров Н.Ф., Е.А. Пономарева// Zbiór raportów naukowych. «KNOWLENGE SOCIETY». (30.10.2014–31.10.2014)-Warszawa: Sp.zo.o. «Diamond trading tour»,2014.—S.88–96 ISBN:978–83–64652–70–7(t.3)
16. Пономарева, Е.А. Искандеров Н.Ф. Структура деятельности и основные этапы освоения учителем имплицитной методики обучения физике в школе [Текст]/ Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарева// Материалы II Международной научно-методической конференции «Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития». Часть 1.—М.: МПГУ, «Onebook.ru»,2016.—С.111–115 ISBN978–5–00077–407–6(ч.1) ISBN978–5–00077–406–9 (общий)

17. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений /С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Н. Е. Важеевская и др.; Под ред.С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. —М.: Издательский центр «Академия», 2000. —368с. ISBN5–7695–0327–0
18. Толковый словарь современного русского языка, Д. Н. Ушаков-М.: «Аделант»,2013. —800с. ISBN978–5–93642–345–1
19. Философский энциклопедический словарь/Гл.редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов-М.: Сов.Энциклопедия,1983. —840с.

Обучение школьников проведению общеразвивающих упражнений

Серебрянская Ольга Дмитриевна, учитель физической культуры;
Забелин Константин Александрович, учитель физической культуры
МБОУ «Основная общеобразовательная Каплинская школа» (Белгородская обл.)

Роль общеразвивающих упражнений как средства всестороннего физического развития школьников общеизвестна. Однако не следует забывать и о важном значении этих упражнений для повышения познавательной активности учащихся, для формирования у них умения творчески применять уже освоенный арсенал движений для изучения новых двигательных действий. Не случайно объяснение комплекса утренней гигиенической гимнастики является одним из обязательных требований во всех ступенях комплекса ГТО.

Умение самостоятельно, целенаправленно заниматься общеразвивающими упражнениями целесообразно формировать у школьников начиная с 5-го класса по специально разработанной программе. Какой она должна быть, как осуществлять её в процессе урока физической культуры?

Программа включает 3 этапа обучения.

На **I этапе** решается задача ознакомления школьников с формой проведения упражнений отдельным способом и формирования умения проводить «на самом себе». Во водной части урока учитель знакомит детей с упражнениями, показывая каждое отдельно. После предварительного инструктирования ученикам предлагается по заранее обусловленному сигналу в установленной последовательности повторять за учителем в коллективной форме все команды и действия. Например, намечается такое упражнение: и. п — основная стойка. 1 — упор присев; 2 — упор лежа; 3 — упор присев; 4 — и.п. Соблюдается следующий порядок команд при проведении этого упражнения: «Исходное положение основная стойка — принять!» — «Упор присев — делай раз!» — «Упор лежа — делай два!» — «Упор присев — делай три!» — «Исходное положение — делай четыре!». Обучающиеся в полный голос повторяют и выполняют каждую из команд. После проведения упражнения по разделению оно повторяется в целом. Занимающиеся по сигналу повторяют за учителем команду «Упражнение начинай!» и, выполняя движения, ведут коллективный подсчёт до команды «Стой!». По такой схеме на каждом занятии проводится 2–3 упражнения комплекса, включённого во вводную часть урока.

Затем даются задания обучающимся самостоятельно повторять проведение отдельных упражнений, выделяя для этого 1,5–2 минуты. Необходимо также предлагать детям домашние задания, связанные с выполнением конкретных упражнений во время утренней гигиенической гимнастики в изучаемой на уроке форме.

Контроль за деятельностью учащихся на этом этапе осуществляется путем наблюдений, опроса, оценки усвоения ими последовательности команд и действий при проведении общеразвивающих упражнений. Проверка с целью определения качества формируемого умения начинается после двух занятий. Особое внимание обращается на умение занимающихся контролировать собственные команды и действия. Для решения задач **I этапа** при такой форме обучения учащимся 5–11 классов требуется от 3 до 5 занятий.

На **II этапе** решается задача формирования у школьников умения проводить упражнения отдельным способом. Основной прием обучения на этом этапе — проведение учащимися упражнений в парах (один командует, другой командует) по заданию учителя, под его контролем. После разучивания первого упражнения по разделению учитель поворачивает нечётные и чётные колонны разомкнутого строя лицом друг к другу. Ученики, стоящие, например, в нечётных шеренгах, выступают в роли проводящих упражнение, а их партнеры (из чётных шеренг) — в роли обучаемых.

По сигналу учителя первые одновременно всем составом называют и показывают движения, подают команды и ведут подсчёт, а вторые выполняют их. Затем шеренги меняются ролями. Можно организовать соревнование между шеренгами на лучшее выполнение заданий. Это активизирует, стимулирует деятельность учащихся, повышает качество их работы, делает занятие более эмоциональным. Постепенно задания усложняются, упражнения подбираются различные по форме и содержанию. По мере повышения подготовленности учащихся шире используется комбинированные упражнения, освоенные простые по структуре движения отдельными частями тела. Это позволит ограничить комплекс во водной части 4–5 упражнениями без ущерба решению намеченных задач урока,

включая и формируя умения самостоятельно упражняться.

На этой стадии обучения обращается особое внимание на умение учащихся контролировать свои действия в роли проводящих упражнения (название упражнения, показ, подача команд, указания по ходу упражнения).

По мере приобретения школьниками умения руководить проведением упражнений в коллективной форме следует предлагать им самостоятельно проводить упражнения друг с другом в парах. Этот приём требует от учащихся проявления большой самостоятельности, позволяет формировать умение контролировать не только собственные действия, но и действия своих подопечных — подмечать неточности, ошибки и исправлять их, оценивать качество выполнения упражнений.

После показа упражнения учащиеся самостоятельно проводят его в установленной форме в парах. На первых порах такие задания включают простые и знакомые учащимся движения на 4 счёта. Например: и.п. — руки за голову. 1 — выпад влево, руки в стороны; 2 — и.п.; 3 — выпад вправо, руки в стороны; 4 — и.п. Постепенно трудность заданий повышается, подбираются более сложные, комбинированные упражнения на 4–8 счетов. Во второй части урока целесообразно давать 1–2 таких задания, предполагая их после выполнения коллективных заданий в шеренгах.

Контроль и оказание помощи на этом этапе обучения осуществляется путём педагогических наблюдений за ходом выполнения заданий, опроса, текущего разбора и оценки действий учеников в ходе проведения упражнений. После показа упражнения, предлагаемого учащимся для проведения его в парах, учитель инструктирует их о целесообразных способах и характерных особенностях выполнения движений. Это помогает предупреждать возможные ошибки. Так, например, при разучивании приседаний обращается внимание на то, что присед выполняется на носках, пятки вместе, колени врозь. При проведении заданий в указанной форме неизбежно возникает довольно значительный шум. Однако, если каждая пара учащихся строго выполняет свои обязанности, это шум не является помехой в работе. Он свидетельствует лишь о повышенной активности учащихся.

На **III этапе** обучения решается задача формирования у школьников умения самостоятельно подбирать и проводить общеразвивающие упражнения с подгруппой или всем классом. Работа на этом этапе, по существу, представляет собой специально организованную практику в поведении учащимися различных по форме и содержанию упражнений, в ходе которой указанные умения закрепляются и совершенствуются. Такая форма занятия предусматривает четкое планирование и учёт этой работы при строгом соблюдении принципа индивиду-

ализации в обучении, оказание помощи ученикам и хорошо налаженный контроль за результатами их деятельности.

Учитывая различие программ для юношей и девушек в 10–11 классах, целесообразно разрабатывать разные задания для них. В программу для юношей можно включить, например, упражнения для развития силы и силовой выносливости: и.п. — основная стойка. 1 — упор присев; 2 — упор лёжа; 3 — упор лёжа на согнутых руках; 4 — упор лёжа; 5 — упор лёжа на согнутых руках; 6 — упор лёжа; 7 — упор присев; 8 — и.п. Для девушек подбираются упражнения, укрепляющие мышцы брюшного пресса, спины, таза, формирующие стройность, развивающие гибкость, пластичность. Например: и.п. — упор сидя на пятках с наклоном. 1 — упор стоя на правом колене, левую назад; 2 — и.п.; 3 — упор стоя на левом колене, правую назад; 4 — и.п.; 5–6 — сгибая руки и волнообразно прогибая туловище упор лежа на бедрах; 7–8 — волнообразно сгибая туловище и.п.

Такие задания юноши и девушки выполняют одновременно в разных частях зала. Обе группы располагаются в противоположных направлениях, чтобы не отвлекали друг друга.

В дальнейшем тем, кто хорошо и отлично справился с проведением упражнений предложенных учителем, даются задания самостоятельно подобрать упражнения на подгруппе. При этом важно соблюдать принципы постепенности и индивидуализации. Например, одному ученику предлагается подобрать и провести вводное упражнение комплекса, связанное с подтягиванием и глубоким дыханием; другому — упражнение для мышц рук и плечевого пояса преимущественно на силу, которое будет в комплексе вторым по порядку, и т.д. Постепенно отдельным учащимся доверяется подбирать и проводить комплексы из 4–5 упражнений, но только после соответствующего предварительного объяснения задач и содержания предстоящего урока.

Таким образом, в процессе обучения школьников умение проводить общеразвивающие упражнения методические приемы от этапа к этапу постепенно усложняются. В самом начале, когда всё объясняется самим учителем, от учащихся требуется лишь внимание, понимание разбираемого, запоминание предлагаемого и точное следование ему в дальнейшем. Затем следует постепенное привлечение самих учащихся к анализу и поискам более целесообразных действий.

Учитель при этом умело и тактично направляет их деятельность по верному пути.

Предложенная поэтапная форма обучения учащихся умению проводить общеразвивающие упражнения позволяет не только повысить образовательный уровень учебного процесса, но и сделать его более эмоциональным, управляемым, а следовательно, и продуктивным.

Понимание исторического источника учащимися как педагогическая задача

Щуринова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Учебная работа с историческими источниками рассматривается как педагогическая задача в контексте системно-деятельностного подхода в обучении. Раскрыты подходы философов, психологов и педагогов к пониманию текста, связь понимания, смысла, объяснения и фазы понимания. Анализируются возможности анализа культурно-исторических текстов учащимися.

Ключевые слова: методика обучения истории, исторический источник, понимание, смысл

Организация работы учащихся с историческими источниками является одним из краеугольных камней в современном школьном историческом образовании. При этом очевидны расхождения между требованиями нормативных документов и методическими разработками организации учебной работы с историческими источниками с одной стороны и реальной образовательной практикой учителей истории с другой. В образовательном процессе используются все типы исторических источников. Методика работы с каждым из них требует отдельного рассмотрения. Раскроем подходы к организации познавательной деятельности учащихся с письменными историческими источниками как педагогической задачи, стоящей перед учителем истории.

Вслед за психологами А.Н. Леонтьевым, В.В. Петуховым, В.Ф. Спиридоновым под задачей мы понимаем ситуацию, включающую в себя цель и условия, в которых она должна быть достигнута [10, с. 16]. Объективная структура любой задачи включает в себя условие и требование. В процессе решения задачи требование модифицируется в цель, которую надо достигнуть, а условия становятся средствами достижения этой цели. Педагогическая задача сформировать у учащихся умения работать с историческими источниками заложена в логике исторического образования.

Требования сформулированы в нормативных документах, а условиями задачи являются познавательные возможности обучающихся, содержание исторического образования, методические приемы и средства обучения. Таким образом, требования едины для всех учителей, а условия многообразны.

Каковы формальные требования и ориентиры для учителей по использованию исторических источников на уроках истории? В стандарте первого поколения (ФК ГОС основного общего образования по истории, 2004 г.), в соответствии с которым в 2016–2017 учебном году еще продолжают учиться школьники 7–9 классов, в разделе требований к уровню подготовки выпускников сформулировано следующее: «использовать текст исторического источника при ответе на вопросы, решении различных учебных задач; сравнивать свидетельства разных источников». Требования к выпускникам средней школы в части умений работать с историческими источниками расширяются и конкретизируются (ФК ГОС среднего (полного) общего образования по истории, 2004 г.). Выпускники 11 класса должны уметь

проводить поиск исторической информации в источниках разного типа, анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах.

Стандарты второго поколения (ФГОС ООО и ФГОС СОО), в основе которых положен системно-деятельностный подход в обучении, уделяют много внимания умениям учащихся в формулировках метапредметных и предметных результатов обучения. Отметим, что в качестве особого метапредметного результата освоения образовательной программы для выпускников основной школы выделено «смысловое чтение», что относится к чтению всех видов текстов при изучении любого предмета. В перечне предметных результатов по истории в Примерной основной образовательной программе основного общего образования для каждого исторического периода определены умения искать, анализировать, систематизировать и оценивать историческую информацию различных исторических и современных источников, понимать и интерпретировать содержащуюся в исторических источниках информацию. Требование развивать «способности учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего» включено также и в Концепцию нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, в соответствии с которой должно выстраиваться школьное историческое образование с сентября 2015 года. Таким образом, учебная работа с историческими источниками является одной из задач изучения истории в школе, как при концентрическом подходе к ее изучению (стандарты первого поколения), так и при линейном.

Если рассматривать организацию работы учащихся с историческими источниками как педагогическую задачу учителя истории, то требования, заданные нормативными документами направлены не только на формирование умений обучающихся, но и на развитие их когнитивной сферы («смысловое чтение», анализ и т.п.). В конечном счете «умение работать с источником» включает в себя несколько операций и невозможно без понимания этого источника.

Несмотря на требования стандартов и программ, анализ реальной образовательной практики показывает, что фактически более половины учителей истории лишь эпизодически организуют работу учащихся с историческими источниками, используя при этом вопросы репродуктивного характера [8, с. 38]. Отмечаются затруднения

при работе с историческими текстами и у самих обучающихся. Е. А. Крючкова выявила три типичных препятствия, которые мешают успешной познавательной деятельности школьников при изучении исторических источников. Во-первых, «часть учащихся испытывает отрицательные эмоции при работе с текстом источника и считает, что это необязательный материал». Во-вторых, отмечается невнимательность школьников при чтении и понимании содержания текста. В-третьих, препятствием является непонятный язык и стиль изложения исторического текста [5, с. 47]. Как видим, все затруднения школьников связаны с непониманием. В первом случае нет понимания учащимися цели деятельности, во втором и третьем случаях — трудности понимания текста.

В чем причины затруднений педагогов и учащихся при изучении исторических текстов? Отсутствие методического обеспечения (исторические тексты недоступны школьникам или нет методик и алгоритмов их анализа) или не готовы к данному виду работы сами учителя? Возможно, есть другие причины. Определим, зачем в процессе изучения истории уже в школе так важно обращаться к историческим текстам и почему недостаточно использовать только учебные тексты, написанные специально с учетом возрастных и познавательных возможностей школьников. Обозначим функции письменных исторических источников в школьном историческом образовании.

1. Информационная функция. Письменный исторический источник содержит информацию (фактический и теоретический материал), которая может дополнять учебные тексты, конкретизировать их или являться подтверждением (иллюстрацией) теоретических положений учебника.

2. Практическая функция. При работе с историческими источниками у учащихся могут быть сформированы различные учебные умения, как метапредметные (в первую очередь познавательные универсальные учебные действия), так и предметные (например, сравнивать информацию из различных исторических источников).

3. Мотивационно-стимулирующая функция. Текст исторического источника можно использовать в начале изучения новой темы, на мотивационно-стимулирующем этапе урока. Исторический текст сам по себе вызывает интерес учащихся, а дальше уже необходимы специальные методические приемы работы с этим текстом, чтобы интерес не остался кратковременным.

4. Воспитательная функция. Содержание текста воспитывает не само по себе, а только через его понимание, через диалог с текстом и самостоятельную мыслительную работу учащегося. Не все исторические тексты содержат положительные примеры для современных школьников, иногда в письменных источниках есть антипримеры. Один источник содержит образец для подражания, а другой — моральный урок. Поэтому при работе с историческим текстом его воспитательное значение определяет учитель и соответственно выбирает приемы работы с каждым текстом.

5. Функция создания образа культуры. Именно исторический источник (письменный, изобразительный или

вещественный) сохраняет в себе отпечаток культуры и времени и способствует созданию внутреннего образа этой культуры у читающего и прикоснувшегося к нему человека.

Где ученик встречается с историческими источниками в процессе обучения? Историко-культурный стандарт по отечественной истории содержит довольно большой перечень исторических источников, обязательных к освоению школьниками. В проект историко-культурного стандарта по всеобщей истории также включены многочисленные источники. Но сегодня учителям истории нет необходимости затруднять себя поиском источников. Современные учебники истории, а также методические рекомендации (поурочные разработки) для учителей уже включают в себя все виды письменных исторических источников. При этом редакторы издательств тщательно подбирают тексты по объему и содержанию в соответствии с темой и возрастными возможностями учащихся. Все тексты в учебниках приводятся в переводе на русский язык, а для учеников 5–6 классов даже часто в пересказе (например, мифы, предания, законы). Кроме того, в помощь учителю изданы хрестоматии для школьников. Надо отметить, что есть два подхода к отбору исторических источников для хрестоматий. Издательство «Дрофа» включило в хрестоматии маленькие фрагменты текстов, которые, дополняя друг друга, призваны создать целостный образ изучаемых событий и явлений. Например, в разделе о крепостном праве в период правления Николая I представлены следующие тексты: «Историк об отношении Николая I к крепостничеству», «Современник об отмене крепостного права», «Историк начала XX в. о Секретном комитете по крестьянскому делу 1839–1842 гг.», «Современный историк о Секретном комитете по крестьянскому делу 1839–1842 гг.», «Из статьи К. Маркса «К вопросу об отмене крепостного права в России». В хрестоматиях по истории издательства «Просвещение» приводятся целые документы или большие фрагменты (до 40 стр.). Таким образом, у учителя нет задачи находить, отбирать для образовательного процесса письменные исторические источники, но есть задача организовать целенаправленную познавательную работу обучающихся с ними. Необходимость самостоятельно подбирать письменные источники для изучения может возникнуть у учителя при изучении региональной истории или для расширенного освоения какой-либо темы. В методических публикациях имеется немало критериев и подходов к отбору источников для школьников. Например, подробные рекомендации приводит Е. А. Крючкова [5, с. 47].

Любой письменный исторический источник — это, прежде всего, текст. К понятию «текст» можно вслед за М. М. Бахтиным и В. С. Библером подходить очень широко и трактовать его в трех значениях: как письменную речь, как живую речь человека и как любую знаковую систему, относя, таким образом, к тексту изображение или вещь [2, с. 71]. В качестве рабочего определения будем под текстом понимать «последовательность знаков или образов, имеющих содержание и обладающих смыслом, доступным пониманию» [9, с. 9].

Полагаем, что среди всего того, что должны освоить школьники при работе с письменными историческими источниками первоочередная педагогическая задача учителя заключается в обеспечении понимания учащимися исторических текстов. Только затем можно развивать умения сравнивать информацию, использовать ее для решения учебных или жизненных задач и пр.

Процессы восприятия и понимания активно изучаются в науке с 1970-х гг. Н. И. Миницкий исследовал в сравнении различные когнитивные модели текста исторического источника [7]. Так в психологической парадигме знание, заключенное в историческом источнике интерпретируется как определенная познавательная структура, и общая задача исследования состоит в выяснении, каким образом это знание отражается в сознании человека, читающего источник. В психолингвистической парадигме понимание текста трактуется на двух уровнях: во внешней языковой форме и в плане содержания. Понимание означает первоначальное усвоение внешней формы (языка), затем придание смысла содержанию, и, наконец, на основе интерпретации текста получение нового знания. В культурологической парадигме текст оценивается как механизм памяти культуры. В герменевтической парадигме текст понимается, значит он осмысливается сначала в авторской концепции, затем происходит его внутреннего и внешнего интерпретации, а на третьем уровне выступает во внетекстовой форме в связи со схемами культуры. Методика извлечения знания из текста вырабатывается в информационной парадигме.

Однако перед учителем истории стоит практическая педагогическая задача — обеспечить понимание учащимися исторического текста и сформировать у них определенные умения работы с тестами. Общим в различных подходах является то, что, во-первых, понимание чаще всего связывают с осмыслением. Через тексты, впрочем, как и через артефакты, и модели поведения, в обществе сохраняются и транслируются заложенные в культурно-историческое наследие смыслы. Поступки реальных или исторических лиц, литературных персонажей дают образцы поведения ребенку или позволяют сделать моральный выбор. Однако, как справедливо отмечает Д. А. Леонтьев, трансляция смыслов через образы поступков и модели поведения могут и не оказать никакого влияния. «Только при условии «смысловой расшифровки» текста совершенный когда-либо поступок исторического лица получит действительный резонанс в форме поступков его потомков». [6, с. 418]. Смысл, который читающий человек приписывает тексту, всегда опосредован его личным опытом, ценностными ориентациями. Ю. В. Сенько, опираясь на сформулированную М. М. Бахтиным оппозицию «значение — смысл», утверждает, что «понимание является движением от значения постигаемого предмета, текста «повторенного и воспроизведенного» к смыслу, который всегда «персоналистичен», диалогичен, предполагает переживание, чувство активной деятельности, оценку [9, с. 16]. В данном случае значение и смысл соотносятся как всеобщее и субъективное.

Во-вторых, понимание является субъективным и опирается на прежний опыт человека. В ходе понимания

историко-культурных текстов происходит усвоение учащимися социальных ценностей. Д. А. Леонтьев выделяет две стороны этого процесса [6, с. 231]. С одной стороны идет движение от (внешних) ценностей социальных групп к (внутренним) личностным ценностям — процесс интериоризации. В этом процессе происходит «ассимиляция информации с помощью наличных когнитивных схем и аккомодация познавательного опыта путем трансформации уже известных или формирования новых интеллектуальных действий и когнитивных схем» [1, с. 47]. С другой стороны в ходе усвоения учащимися социальных ценностей идет движение от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности — социализация.

В-третьих, понимание всегда происходит в рамках контекста, так как в процессе понимания текста затрагиваются такие психические процессы как предвосхищение (предпонимание или *priming*).

Ю. В. Сенько и М. Н. Фроловская полагают, что понимание неразрывно соединено с объяснением, так как «и объяснение, и понимание являются универсальными способами познания мира человеком» [9, с. 11]. Объяснение, по их мнению, ориентировано на определение значений и связей между ними, а понимание предполагает обнаружение смысла, в том числе и в тексте. Мы придерживаемся точки зрения В. П. Зинченко, по мнению которого обучение, творчество и понимание — это синонимы. «Их дифференциация связана с неудовлетворительной организацией обучения (а возможно, и всей человеческой деятельности), которое может быть, например, ориентировано на запоминание и повторение, даже на зубрежку, а не на понимание» [4, с. 92]. С этой позиции объяснение, так же как и познание монологично, то есть «сначала я что-то знаю и затем я это тебе растолковываю» [4, с. 91]. Учитель объясняет, а ученик может при этом оставаться пассивным. Понимание же неизбежно диалогично, так как ученик сам вступает в диалог с текстом, придает ему личностный смысл.

Для того чтобы обеспечить понимание учащимися исторических текстов, необходимо учитывать этапы этого процесса. М. Е. Бершадский выявил слагаемые, которые создают основу понимания у ученика:

1) сеть житейских и научных понятий, освоенные учеником;

2) виды связей между понятиями, доступные ему;

3) интеллектуальные операции, которые применяет ученик в ходе познавательной деятельности;

4) способы деятельности, умения, которыми владеет ученик для усвоения новой информации [1, с. 45]. На этом основании М. Е. Бершадский выстраивает фазы понимания, которые включают в себя: 1) предпонимание; 2) генетическое понимание новой информации (новое знание встраивается в семантическую связь понятий); 3) структурное понимание (создается новая структурная сеть понятий и нового знания); 4) системное понимание (новое знание включается в систему связей культуры) [1, с. 46–48].

В.П. Зинченко, вслед за М.М. Бахтиным, рассматривая процесс понимания в психологической парадигме, называет также 4 фазы, которые можно соотнести с теми фазами, которые приводит М.Е. Бершадский: 1) психофизиологическое восприятие физического знака; 2) узнавание его (как знакомого или незнакомого), понимание его общего значения; 3) понимание его *значения* в данном контексте; 4) активно-диалогическое понимание (спор-согласие), включение в диалогический контекст [4, с. 90]. Таким образом, познавательную работу учащихся с историческими текстами необходимо проектировать с учетом фаз понимания.

В учебном тексте для понимания его смысла применяется адаптированный к познавательным возможностям учащихся стиль изложения, а также имеется специально созданный методический аппарат — вопросы, задания, упражнения. Понимание исторических текстов гораздо сложнее для школьников. Однако на сегодняшний день имеется ряд методических разработок, позволяющих учителям истории продуктивно организовать познавательную деятельность учащихся с письменными историческими источниками. В большинстве из них в той или иной степени учитывается специфика понимания как педагогическая задача. Методика многоуровневого анализа исторических источников, разработанная Е.Е. Вяземским и О.Ю. Стреловой, включающая систему типологических вопросов к источникам пяти уровней, является, на наш взгляд наиболее приемлемым к фрагментам текстов большого объема [3, с. 119]. Вопросы первого уровня, направленные на атрибуцию источника, обеспечивают предпонимание текста (*priming*).

О.М. Хлытина предлагает другой подход к работе с историческим источником. На первом этапе она предлагает проводить внешний анализ источника, что будет фазой предпонимания текста. На последующем этапе предполагается внутренний анализ источника, что обеспечит последующие фазы понимания [11, с. 372].

У Е.А. Крючковой разработана специальная памятка для учащихся для работы с историческим текстом, следуя которой школьники могут самостоятельно «осмысливать» исторический источник. В некоторые современные хрестоматии по истории для школьников по каждой теме включено несколько источников разного вида: «мнение историка», «мнение современника», фрагмент документа и др. Их комплексное изучение создает не просто диалог, а полилог в историко-культурном контексте. Познавательную работу с фрагментами текстов такого рода мы предлагаем структурировать с помощью таблиц. Таким образом, методическое обеспечение организации познавательной работы учащихся с письменными историческими источниками представлено довольно широко. Но, поскольку, основные проблемы в работе с культурно-историческими текстами находятся в плоскости понимания, возможно методический аппарат учебников и хрестоматий по истории нуждается в дополнениях вопросами и заданиями, обеспечивающими все фазы понимания.

Почему может возникать непонимание учащимися историко-культурных текстов? В результате практической деятельности и, исходя из слагаемых частей понимания, М.Е. Бершадский называет три причины: 1) в тексте есть неизвестное понятие; 2) при работе с текстом, в том числе при объяснении учителя, используются интеллектуальные операции, не освоенные школьником; 3) понятия соединяются связями, неизвестными ученику [1, с. 46].

Предполагаем, что методика анализа исторического источника для школьников должна опираться не только на источниковедческий анализ, который используют историки, но и включать в себя вопросы, направленные на усвоение новых понятий, новых интеллектуальных операций. При этом, используя любую методическую разработку, учителю важно учитывать вариативность условий его педагогической задачи, прежде всего, познавательные возможности его учащихся.

Литература:

1. Бершадский, М.Е. Понимание как педагогическая категория. (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что он изучает?). — М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. — 176 с.
2. Библиер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. — М.: Прогресс, 1991. — 176 с.
3. Вяземский, Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников: метод. пособие. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2014. — 136 с.
4. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. — Самара: Изд-во Самарского гос. пед. ун-та, 1998. — 216 с.
5. Крючкова, Е.А. Работа с письменными историческими источниками в курсе истории Древнего мира (V класс) // Преподавание истории в школе. — 2015. — № 10. — С. 46–51.
6. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — 3-е изд., доп. — М.: Смысл, 2007. — 511 с.
7. Миницкий, Н.И. Текст исторического источника: когнитивные модели // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. — 2004. — № 2 (32). — С. 29–37.
8. Синельников, И.Ю. Готовы ли учителя работать «по-новому»: анализ опыта организации работы с источниками на уроках истории // Преподавание истории в школе. — 2016. — № 3. — С. 36–41.
9. Сенько, Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. — М.: Дрофа, 2007. — 189 с.
10. Спиридонов, В.Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем. — М.: Генезис, 2006. — 319 с.
11. Хлытина, О.М. Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого // Вестник Омского университета. — 2011. — № 3. — С. 367–373.

ВНЕШКОЛЬНОЕ (ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Воспитание гражданина

Гилязова Наиля Рашитовна, учитель
МБОУ СОШ № 95 г. Казани

Воспитание гражданина — объективная необходимость и острая проблема, вызванная недооценкой гражданственности в постсоветский период. Современной России нужны граждане-патриоты, достойные ее великой истории. Президент России Владимир Путин уверен, что не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма, составляющей суть национальной идеи, назвал его «нравственным ориентиром» для подростков. Музей — источник познания, средство живого общения с прошлым. Он хранит прошлое, живет настоящим и смотрит в будущее. Музейная педагогика значительно расширяет возможности учителя в решении задач, связанных с историческим, культурологическим образованием. Она направлена на повышение внимания детей к окружающей действительности, помогает обнаруживать вокруг себя реалии музейного значения, раритеты, ценить подлинные вещи ушедших эпох, семейные реликвии. Все это делает жизнь ребенка более насыщенной и интересной, поднимает его культуру, развивает интеллект, дает ему в руки новый инструмент для познания мира

Ребёнок становится гражданином благодаря своим школьным учителям. А вот понятие национально-патриотическое стало сводиться к почитанию ветеранов, возложению цветов к памятникам. Но ведь знание своих корней, традиций, обычаев — тоже патриотизм. В нашей школе оформлен настоящий этнографический музей. Школьный этнографический музей является составной частью учебно-воспитательного процесса. В нём собраны экспонаты двух культур, которые в нашей республике существуют параллельно: татарская и русская. И ученики могут прикоснуться к своим истокам, корням, узнать больше о своих друзьях и соседях. Это тоже национально-патриотическое воспитание.

Чрезвычайно важным в аспекте исследуемой проблемы, является общепринятое мнение о том, что процесс воспитания необходимо начинать в младшем школьном возрасте. В этот период происходит формирование духовно-нравственной основы ребенка, эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, начинается процесс осознания себя в окружающем мире.

В период школьного возраста развиваются высокие социальные мотивы и благородные чувства. От того, как они будут сформированы в это время, во многом зависит все его последующее развитие. В этот период начинают развиваться те чувства, черты характера, которые незримо уже связывают его со своим народом, своей страной. Корни этого влияния — в языке народа, который усваивает ребенок, в народных песнях, музыке, играх, игрушках, впечатлениях о природе родного края, о труде, быте, нравах и обычаях людей, среди которых он живет.

Данный отрезок жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия на ребенка, так как его образы восприятия очень яркие и сильны и поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь, что очень важно в воспитании патриотизма. В то же время следует отметить, что целостная научная концепция формирования гражданина, патриота России в современных условиях еще не создана. У педагогов-практиков в связи с этим возникает немало вопросов, в том числе: что входит сегодня в содержание патриотического воспитания, какими средствами следует его осуществлять.

Вся система работы школьного музея направлена на воспитание в ребятах чувства любви и уважения к родному краю — основы, на которой только и может осуществляться рост духовной культуры всего общества. Основным направлением деятельности музея является поисковая работа учащихся. Она связана с историей их родной школы. Поэтому Советом была разработана долговременная программа развития и деятельности музея, в соответствии с ближайшими задачами которой формируются ежегодные поисковые задания для каждого классного коллектива. Ответственные за его выполнение — члены актива, которые собираются ежемесячно, делятся своими находками, говорят о возникших трудностях, помогают друг другу их разрешить.

Музей — это тот механизм, который способствует выработке четкой гражданской позиции учащихся. Поэтому музейная деятельность связана и с учебной и органично вписывается и в образовательное пространство нашей школы. Выделяется ряд направлений учебно-ме-

тодической работы на базе музея: интегрированные уроки; исследовательская деятельность учащихся в течение учебного года; школьная научно-практическая конференция; поисковая деятельность учащихся в течение учебного года; проектная деятельность учащихся в течение учебного года; создание методической копилки; обмен опытом с другими школьными музеями города.

Основной формой организации учебного процесса в школе остается урок. И использование музейных материалов дает преподавателю дополнительные возможности для активации учебной деятельности школьников. Учителями нашей школы был проведен анализ содержания учебных предметов с целью использования их потенциала для патриотического воспитания учащихся на региональном уровне. В настоящее время использование местного материала ведется на уроках истории, литературного краеведения, музыки, МХК. Педагоги разработали интегрированные уроки на базе музея, а творческие работы, созданные ребятами под руководством учителей становятся достойными экспонатами. Все это способствует осознанию учащимися себя как части огромного мира, воспитывает уважение к истории родного края, своей малой родины, к памяти предков, а значит, помогает стать добрым хозяином и защитником государства. Наш музей молод, но нам уже есть, чем гордиться. Участвуют учащиеся в городских и республиканских мероприятиях «Казань — наш общий дом», Фестивалях татарской молодежи.

Школьники выполняют различные творческие задания: конкурсы рисунков, плакатов, сочинений, концертные номера, театрализованные представления, мини-проекты, мини-спектакли, фотовыставки, выставки прикладного творчества и т.п. Большую помощь в поиске информации оказывают родители. В классах стало традиционным делом представление как индивидуальных, так и групповых творческих проектов, например, «Один день из жизни моей семьи», «Из истории родного края», «Мир взрослых и детей в произведениях детской литературы», «Детство, опаленное войной». Также, обучающиеся совместно с родителями принимают активное участие в общешкольных и муниципальных акциях, таких как «Посылка солдату», «Ветеран живет рядом», праздниках дворов. Одним из итоговых мероприятий по патриотическому воспитанию в начальной школе планируется организация литературно-музыкальной композиции «Память» в конце года для школьников и их родственников, жизнь которых связана с Великой Отечественной войной. Как показывает опыт работы, приоритет необходимо отдавать такой форме как экскурсия. С учениками необходимо посещать музеи и центры национальной культуры республики, так как это позволяет школьникам изучить многие особенности коренных народов, их традиции и обычаи. В процессе экскурсий школьники получают новую информацию, наблюдая за деятельностью экскурсоводов, обрабатывают, а так же успешно ее представляют.

Дети посещают кружки, кроме этого проводят свое свободное от учебы время, занимаясь на разных воспи-

тательных мероприятиях по своим интересам, ходят со своими педагогами и наставниками на выставки прикладного, научно-технического, художественно-эстетического творчества, праздники, походы, экскурсии, организуют встречи с известными людьми, писателями, артистами, художниками, народными мастерами и другими специалистами самых разных направленностей, проводят игры, соревнования, викторины, участвуют на художественных концертах, фестивалях, сами организуют или участвуют в других делах, запланированных в каждом творческом объединении по направлениям образовательных программ.

Любовь к своему Отечеству, к родному краю, желание видеть родной город социально обустроенным — все эти чувства в большой степени зависят от того, как они были заложены в детях в школьные годы. Чем полнее, глубже, ярче, содержательнее будут знания обучающихся о Родине, её истории, культуре, достижениях, тем более действенно скажутся они в формировании патриотизма школьников. Только на основе возвышающих чувств патриотизма и национальных святынь укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, развивается достоинство личности.

Изучение истории родной земли, истории нашего Отечества, трудовых и культурных традиций, устоев народа было и остаётся важнейшим направлением в воспитании у молодёжи патриотизм, чувства любви к нашей великой Отчизне, к Родине. В решении проблем патриотического воспитания современного поколения должна в первую очередь принимать участие сама молодёжь, осознавая всю важность своего участия в жизни Родины, любить, знать и уважать её культуру, традиции и историю. Однако направлять действия молодёжи в нужное русло должно как государство, так семья и школа, основная задача которых заключается во взаимодействии с целью формирования национального самосознания, гражданственности и патриотизма у современной молодёжи.

В душе каждого человека живёт любовь к родному городу, краю, области, к местности, где он родился и вырос, к своей Родине, где жили его предки и где живёт он сам. И чтобы эта любовь никогда не угасла, чтобы каждый смог пронести её через всю жизнь, чувство это надо поддерживать и воспитывать.

Я как преподаватель считаю, что каждый человек, живущий в России, должен знать откуда он родом, кто его предки, гордиться традициями своей страны, её историей, культурой и чувствовать себя частицей большого государства.

Воспитать патриотов, деловых и здоровых людей — значит можно быть уверенным и в развитии и становлении нормального общества и сильной державы. В этом заключается государственный подход каждого педагога в деле воспитания молодёжи. Для каждого из нас патриотическое воспитание играет важную роль. Это воспитание чувства гордости за свою Родину. Родина — земля, на которой мы родились и живем. Жизнь общества сегодня ставит серьёзные задачи в области воспитания и обучения нового поколения. Важнейшая со-

ставляющая процесса воспитания — формирование и развитие патриотических чувств. Так как чувство патриотизма многогранно по содержанию. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножить богатство своей страны.

В школе с углубленным изучением отдельных предметов можно и нужно было организовать систематическое постижение основ этнографии, культуры, истории родного края. Все, что изучается в школе — это культурный опыт прошлого. И именно музейная педагогика является уникальным средством для решения многих воспитательных и образовательных проблем: возрождение и развитие духовно-нравственных ценностей, формирование высоких морально-этических принципов учащихся.

Музей в современной школе должен представлять собой интегрированную информационно-педагогическую среду, где становятся возможными новые формы в организации познавательной и коммуникативной деятельности учащихся, сочетающие традиционные и инновационные формы и способы взаимоотношений с учениками.

Современные информационные технологии, вошедшие в образовательное пространство, и роль музея как информационного и коммуникационного подразделения образовательного учреждения актуализируют новый уровень работы с информацией. Традиционные направления деятельности школьного музея — поисковая, фондовая, экскурсионно-лекторская, экспозиционная, пропагандистская — могут быть реализованы новыми средствами. Современные школьники хорошо знакомы с возможностями компьютерных технологий программного обеспечения, терминологией, средствами виртуальной коммуникации. Одним из факторов, активизирующим познавательную, исследовательскую работу учащихся в музее является сам процесс использования ими новых технологий, будь то создание электронных материалов на компьютере или участие в телекоммуникационном проекте.

Музей способствует приобщению детей к национальной культуре, формированию нравственно-эстетических ценностей, подготовке к жизни и труду на примере традиций народа с учетом требований современности, воспитанию культуры общения, толерантности.

Основан музей в 1996 г. Музей получил статус «Школьный этнографический музей». Школьный музей работает по направлениям: краеведение, этнография, культура.

Главным источником информации для посетителей музея служит экспозиция, которая создается каждый раз напряженным, творческим трудом. Представлены следующие экспозиции: национальная одежда; головные уборы; предметы быта; культовые принадлежности; украшения; национальные орнаменты.

На первом этапе работы осуществлялось накопление материала, связанное с этнографией, культурой, поиски, находки. Часто организовывали встречи с интересными людьми: музейными работниками Государственного музея, музея Г. Тукая, музея С. Сайдашева, сотрудни-

ками Национальной библиотеки. Методическую помощь оказали Центр внешкольной работы Приволжского района, городской Дворец внешкольной работы. Следующим этапом были поездки в музей Г. Тукая в Кырлай (ежегодно), в музей Г. Исхаки в село Яуширма Чистопольского района; в музей Сибгата Хакима в Атнинский район; в Булгарский заповедник, в Елабугу, в Раифский монастырь, Биляры, с. Державино, село Камаево «Иске Казан». Этнографический музей школы № 95 ежегодно участвует на Праздниках Двора, где жителям микрорайона предлагаются передвижные выставки. Одновременно фонд музея наполнялся новыми экспонатами и от жителей микрорайона.

Деятельность музея многообразна. Это — работа экскурсоводов, организация экскурсионной работы на двух государственных языках, в перспективе, и на английском языке. Функции образования и воспитания, свойственные музейному труду, осуществляются, прежде всего, с помощью экспозиции музея. Однако сила ее воспитательного воздействия на посетителей во многом зависит от педагогического мастерства экскурсоводов. Основу составляют широкая эрудиция, знание особенностей восприятия наглядных образов, психологии индивидуального и коллективного общения людей, владение искусством устной речи, умение быстро находить контакт с аудиторией посетителей музея, заражать их своей убежденностью в нравственной силе знания и искусства.

Моральным фактором, стимулирующим заинтересованность экскурсоводов в своем труде, является участие в научно-исследовательской работе музея, а также возможность научных, научно-популярных и другого рода публикации в печати. В настоящее время музей в школе является межпредметным кабинетом для хранения учебно-наглядных пособий по истории и этнографии родного края и стал эффективным средством не только воспитания, но и обучения учащихся.

Собраны в музее не только разработки сценарий татарских народных праздников: «Сабантуй», «Сөмбеля», «Карга боткасы», традиционных посиделок татарской молодежи «Аулак өй», «Каз өмәсе», русских народных праздников «Рождество», «Масленица», восточного праздника «Науруз», но и активное участие в них принимают учащиеся школы.

Если в школах удастся создать учебно-воспитательный комплекс, из которого выйдет человек социально ориентированный, с четко обозначенной гражданской позицией, патриот своего Отечества, способный жить в многообразном мире в гармонии с ним и со всеми людьми, значит, мы на правильном пути. Ведь перед современным педагогом стоит задача воспитать патриота, то есть человека, который любит свою Родину. Любовь к своей стране начинается с малого — с любви к своей семье, школе. Быть патриотом — значит ценить и уважать историю своего края, города, школы, трепетно относиться к ее страницам. Именно этому способствует музейная деятельность, а значит, она способствует и патриотическому воспитанию молодого поколения, учит его уважать истинные жизненные ценности, помогает стать достойным гражданином.

Литература:

1. Актуальные вопросы деятельности общественных музеев. М., 1980.
2. Гольшева, Л. Б. Музейная педагогика/Преподавание истории в школе № 2, 2003 г.
3. Методика историко-краеведческой работы в школе, под ред. Н. С. Борисова. М., 1982
4. Родин, А. Ф., Соколовский Ю. Е. Экскурсионная работа по истории, М., 1974.
5. Смирнов, В. Г., Художественное краеведение в школе, М., 1987.
6. Туманов, В. Е., Школьный музей, М., 2006

Психологические особенности конфликтов во временном коллективе детей в условиях загородного лагеря

Огородник Светлана Ивановна, старший преподаватель;
Шмулёва Дарья Владимировна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

Статья посвящена обсуждению особенностей возникновения конфликтов в отряде в условиях загородного лагеря на разных стадиях становления коллектива. В ней отдельно рассматриваются характеристики лидеров детского коллектива. Делается акцент на использовании социально-психологического тренинга при сплочении детского временного коллектива и разрешении конфликтов детей. Показывается значимость подготовки кадров в инструктивно-методических лагерях, «Школе вожатого».

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, вожатый, социально-психологический тренинг, конфликт, должностные обязанности, дети, коллектив

Изучение психологических особенностей конфликтов детей и подростков, является актуальной научно-практической задачей. В настоящее время большое количество современных публикаций, а также интернет-изданий посвящены изучению сущности и основным характеристикам детских и подростковых групп, а также зарождению и разрешению конфликтов в их среде. Однако мало внимания уделяется конфликтам, возникшим во временном коллективе детей в условиях загородного лагеря.

По мнению А. С. Макаренко, «коллектив — это социальный живой организм, который потому и организм, что он имеет органы, что там есть полномочия, ответственность, соотношение частей, взаимозависимость, а если ничего этого нет, то нет и коллектива, а есть просто толпа или сборище» [2, с. 86].

Поэтому коллективом можно считать группу людей, объединенную определенными целями и достигшую высокого уровня своего развития.

Воспитательным коллективом считается смешанный коллектив, включающий в себя детский и педагогический (взрослый), организованный для реализации задач образования и воспитания.

Временным детским коллективом является отряд в лагере, который характеризуется определенным ограниченным сроком существования, смешанным возрастным составом и коллективным характером жизнедеятельности. Такой детский коллектив обладает характерными особенностями. Во-первых, автономностью, так как происходит ослабление влияния на личность ребенка семьи и школы, у ребенка появляется возможность смены ролей. Во-вторых, новизной, так

как появляется необходимость подчинения новым требованиям и нормам. Во временном коллективе создается особая педагогически управляемая среда, способствующая интенсивности общения детей, в творческих, интеллектуальных, бытовых, эмоциональных сферах, что позволяет закрепить в течение короткого времени положительный опыт детей и подростков.

Находясь в коллективе, дети поддаются постоянному влиянию группы других детей (отряда) и окружающих взрослых людей. Влияние со стороны взрослых является процессом целенаправленного воздействия на детей для того, чтобы достичь желаемого результата. Вожатые и воспитатели стремятся в кратчайшие сроки сплотить воспитанников, наладить продуктивное взаимодействие среди них, выработать умение позитивно общаться и сотрудничать.

Вожатый в своей работе должен руководствоваться следующими принципами: принципом приоритета потребностей и интересов ребёнка; принципом открытости и доброжелательности по отношению ко всем участникам смены; принципом индивидуальной неповторимости и ценности; принципом уважения и соблюдения прав всех участников педагогического процесса; принципом достоверности, правдивости и своевременной передачи информации; принципом компетентности и соответствия; принципом взаимопомощи и взаимовыручки; принципом значимости и значительности вожатого; принципом разумности и обоснованности требований [3, с. 1].

Однако, условия, создаваемые воспитывающей средой загородного лагеря, создают определенный эмоциональный фон, который способствует формированию,

как положительных эмоций, так и отрицательных, и приводят в итоге к определенным изменениям в физическом и психическом состоянии ребенка.

Детский коллектив в условиях летнего оздоровительного лагеря в своем развитии проходит несколько стадий своего развития.

Первая стадия относится к организационному периоду. Эта стадия начинается в первый день заезда детей, когда дети знакомятся друг с другом, с лагерем, с вожатыми. Важным моментом здесь является первый сбор отряда, когда детям оговариваются правила поведения, режимные моменты, планы на этот и следующий день. Очень важно при этом для вожатых не напугать детей и не использовать при этом авторитарный стиль общения. Для лучшего знакомства с детьми необходимо провести уже в первый день социально-психологический тренинг с воспитанниками, где вожатые могут получить информацию о потенциальных возможностях детей, их склонностях, интересах, пристрастиях, характерах. Во многих загородных оздоровительных лагерях данное мероприятие называется «Огонек знакомств». На «Огоньке» так же обсуждается название отряда, принимаются символы и атрибуты, формируются временные органы самоуправления.

На этом этапе важно настроить детей на дружелюбный, оптимистический лад, создать обстановку комфорта, тепла и душевности.

Однако в первые три дня дети проходят этап адаптации, и некоторые дети проходят болезненно этот этап: высказывают желание уехать домой, скучают по школьным друзьям и родственникам, вспоминают домашний быт. На этих детей вожатому необходимо обратить особое внимание. При разговоре с таким ребенком указывать на то, как он мог бы себя реализовать в отряде и какую помощь смог бы оказать другим детям.

Не маловажным фактором в развитии коллектива является правильный выбор лидера. Формальный лидер в идеале должен быть и не формальным (эмоциональным) лидером. От того какой стиль руководства избирает лидер детского временного коллектива, будет зависеть настрой группы. Поэтому важно выбрать того лидера, который сможет позитивно управлять коллективом детей. Но на первом этапе взрослым необходимо поддержать «главу» детского коллектива, направить ее активность в нужное русло.

Вторую стадию развития коллектива Т. В. Антипова характеризует так: «между членами коллектива устанавливается ответственная зависимость друг перед другом, общение педагога с детьми и детей между собой приобретает устойчивый характер, возникают черты творческого сотрудничества; усложняются цели и задачи коллектива, а также внутри — и внеколлективная деятельность, направленная на их решение; развиваются различные формы самоорганизации и самоуправления; формируется общественное мнение с устойчивыми требованиями, предъявляемыми к поступкам членов отряда; разветвляется организационная структура — большее развитие получают микрогруппы, об-

разующиеся для выполнения различных поручений, деятельность микрогрупп цементируется педагогом и активом» [1, с. 86].

На этой стадии возможны столкновения микрогрупп внутри отряда, обиды и непонимания на «новых друзей», выяснения отношений в «сердечных делах» с противоположным полом, соперничество в лидерских позициях... В этих ситуациях большое значение уделяется позиции вожатого, так как все равно информация о ссорах и конфликтах доходит до него. Здесь главное выслушать отдельно каждую враждующую сторону и показать положительные стороны соперников. В связи с тем, что дети не могут в данной ситуации получить моральную, а иногда и физическую поддержку от родителей в конфликтных ситуациях, то воспитанники понимают, что конфликты надо решать самим. Поэтому в загородном лагере, намного быстрее происходит примирение враждующих или обиженных сторон.

Однако некоторые дети успевают сразу же после ссоры позвонить родителям и пожаловаться на то, что их «никто не понимает». Родители при этом начинают волноваться, а некоторые даже незамедлительно приезжают в лагерь. К этому времени конфликт может быть уже исчерпан, и забыт.

На третьей, заключительной стадии, на основе накопленного опыта, коллектив поднимается на более высокую ступень своего развития. К этой стадии относятся следующие черты: происходит дальнейшее развитие всех видов коллективной деятельности: досуговой, творческой, познавательной, социально-практической; сотрудничество в коллективе становится нормой взаимоотношений; складываются социально-ценные традиции; коллектив работает «как единый организм», появляется взаимопомощь, поддержка, члены коллектива принимают друг друга со всеми особенностями, к которым успели уже привыкнуть.

На этом этапе могут быть следующие конфликты: член группы не выполнил свои обязанности и подвел этим отряд; дети могут соперничать в выполнении поручений, не слушать или игнорировать лидера. Роль вожатого здесь будет в сглаживании конфликтов и настрое отряда не допускать более подобных ошибок.

Но при разрешении конфликтов во временном коллективе детей в условиях загородного лагеря немаловажен настрой и самого вожатого. Для организации работы педагогического и вожатского отряда в лагере с детьми рекомендуется в период подготовки лагерной смены провести обучение кадров. Это может быть инструктивно-методический лагерь, «Школа вожатого», «Курсы вожатых». Программа данной обучающей деятельности должна включать ознакомления вожатых с положениями законодательных и нормативных актов, других документов, регламентирующих работу по организации отдыха и оздоровления детей, определяющих правовой и социальный статус вожатого, воспитателя, его должностные обязанности и права, а также права детей. Второй этап работы знакомит будущих вожатых с особенностями психолого-педагогической работы с детьми, в том числе спецификой развития лич-

ности ребёнка, детскими возрастными особенностями, закономерностями становления детского коллектива, проблемами межличностного общения, возникновением и преодолением межличностных и групповых конфликтов, эмоциональными состояниями детской психики. Содержание этого раздела предусматривает освоение практических навыков работы с детьми.

И третий этап работы предназначен для формирования у слушателей основных знаний и навыков по управлению детским коллективом и собственной деятельностью, сориентирован на практическое освоение методик организации режима дня ДОЛ, коллективных творческих дел, спортивных мероприятий, а также выработки навыков действий в конфликтных ситуациях. С помощью тренинговых упражнений можно показать особенности и виды конфликтов в условиях детского оздоровительного лагеря и стратегии выхода из них.

Конечно, если вожатый уже не один раз работал с детьми, то у него накапливается свой опыт решения

конфликтных ситуаций, вырабатывается стратегия их сглаживания.

Итак, успех пребывания детей в детском оздоровительном лагере, реализация его воспитательных возможностей в значительной мере зависит от деятельности отрядного вожатого. Вожатый реализует уникальные возможности воспитательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря. Современному вожатому необходимо изучить возрастные и индивидуальные особенности вверенных ему детей.

За сравнительно короткий срок он должен не только узнать детей, приобрести у них авторитет, но и сплотить в большинстве случаев незнакомых ранее ребят, создать временный коллектив, где было бы взаимопонимание, взаимоподдержка и взаимопомощь. Для этого можно выбрать такой метод работы, как социально-психологический тренинг, который даст возможность детям раскрыться, узнать друга, сократить время адаптации, проявить свою активность.

Литература:

1. Антипова, Т. В. Детский временный коллектив в условиях летнего загородного лагеря: понятие, специфика, стадии развития [Электронный ресурс]. — URL: <http://d.120-bal.ru/kultura/35926/index.html?page=3> (дата обращения: 14.11.2016).
2. Макаренко, А. С. О воспитании. — М.: Просвещение, 1988. — 123 с.
3. Пономарева, Л. Л. Специфика подготовки вожатых в условиях инструктивного лагеря [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.powtoon.com/online-presentation/f0x7tSuyU54/-7/?mode=movie> (дата обращения: 14.11.2016).

Развитие гибкости детей младшего школьного возраста на занятиях по хореографии

Перминова Елена Ивановна, педагог дополнительного образования
ГБУ ДО Дом детского творчества «Союз» (г. Санкт-Петербург)

Методическая разработка представляет собой пособие, необходимое для развития гибкости детей младшего школьного возраста, занимающихся хореографией. В ней представлен как теоретический материал, так и практические рекомендации и примеры упражнений для развития гибкости. Развивать гибкость, т.е. подвижность суставов, можно и нужно в различных частях тела: лучезапястный сустав, плечевой пояс, тазобедренный сустав и т.д. Основной акцент этой работы направлен на развитие гибкости в позвоночнике и на увеличение танцевального шага, т.е. выполнение шпагатов.

Значение гибкости

Гибкость является одним из важнейших для человека как физических качеств. Разработка различных видов программ на развитие гибкости в основном связана с профессиональной деятельностью в цирке, в балете, с развитием таких видов спорта, как спортивная и художественная гимнастика, акробатика, фигурное катание. Проблема решалась исходя из целевых задач — развитие максимально возможной, экстремальной амплитуды движений. Специалисты и тренеры добились уникальных результатов. В связи с этим в теории и методике спортивной тренировки понятие гибкость оз-

начает способность выполнять движения в суставах с максимальной амплитудой, что не всегда полезно. Так в процессе тренировки на приобретение сверхподвижности суставы, продольные связки в позвоночнике подвергаются чрезмерному растяжению, что представляет опасность для здоровья. (Платонов, 1988)

Совсем иные целевые задачи стоят перед специалистами в оздоровительной тренировке. Это — поиск оптимальных путей оздоровления организма, в частности опорно-двигательного аппарата. Цель упражнений на повышение гибкости — увеличение диапазона движения путем растягивания одной или нескольких мышц.

Одновременно с ухудшением эластичности мышц и связочного аппарата, ослабевают мышечный корсет, что приводит к **мышечному дисбалансу**. Например, ослабление мышц брюшного пресса и ухудшение эластичности сгибателя бедра приводит к увеличению поясничного лордоза, изменению угла наклона таза, что отрицательно сказывается на работе внутренних органов. Появляются боли в спине, в особенности в области поясницы, из-за таких распространенных заболеваний, как остеохондроз, радикулит и др.

Эффект регулярных занятий на гибкость

Мышцы	Улучшаются эластичные свойства Повышаются силовые качества Улучшаются восстановительные процессы после нагрузки Уменьшается риск получения травм Улучшается способность к расслаблению
Суставы	Улучшается подвижность Улучшаются обменные процессы Профилактика артрозов
Позвоночник	Уменьшается мышечный дисбаланс Улучшается осанка Профилактика остеохондроза
Нервная система	Улучшается способность к релаксации

От чего зависит гибкость

Уровень проявления гибкости зависит от ряда различных факторов. Гибкость зависит от подвижности в том или ином суставе, что определяется его анатомическим строением, и прежде всего формой суставных поверхностей. Содержание таких гормонов как эластин и коллаген в связочном аппарате и других соединительных тканях, влияет на их механические свойства. Эластин определяет эластичность ткани, коллаген ее прочность, а их соотношение в организме характеризует в определенной степени уровень развития гибкости.

Суточная периодика тоже играет свою роль. Наиболее благоприятным временем для развития гибкости является временной диапазон между 10–12 и 18–20 часами.

Важным фактором уровня проявления гибкости является возраст. Наиболее чувствительным периодом для воспитания гибкости является возраст 7–9 лет. Затем гибкость продолжает успешно развиваться, но с меньшими темпами до 12–13 лет. С возрастом показатели подвижности в суставах ухудшаются.

Нельзя сбрасывать со счетов такой фактор, как температура среды и тела. Ткань лучше растяжима при более высокой температуре.

Многое зависит и от предварительной разминки. Повышение внутренней температуры в результате разминки может увеличить диссоциацию из гемоглобина и миоглобина, мышечный кровоток, интенсифицировать метаболические реакции, снизить вязкость мышц, увеличивать растяжимость сократительной ткани и повышать скорость передачи потенциалов действия (Shellock, Prentice, 1985)

Мышечный дисбаланс, помимо нарушений осанки, приводит к понижению «травмоустойчивости» двигательного аппарата: укороченные или ослабленные мышечные группы могут стать причиной травм суставных хрящей при некорректных нагрузках на суставы.

Уменьшение амплитуды движений часто приводит к возникновению и развитию артроза.

В таблице суммированы позитивные воздействия на организм человека регулярных занятий на гибкость.

Виды гибкости

Различают два вида гибкости: пассивную и активную более подробно основные разновидности гибкости приведены на схеме (Рис. 1).

В светлых квадратах указаны упражнения, которые можно использовать для оздоровления. В темных — только в спорте высших достижений. Пассивная гибкость проявляется за счет воздействия сил, находящихся вне тела, и зависит от эластичности и длины окружающих сустав мышц, связок, сухожилий. Активная гибкость зависит от тех же факторов, а также от силы мышц, окружающих сустав и способных выполнять движение с той или иной амплитудой. Взаимосвязь двух видов гибкости между собой и силовыми качествами далеко не однозначна. Улучшение пассивной гибкости приводит к совершенствованию активной. А вот развитие силовых качеств может как привести к улучшению активной гибкости, так и ухудшить показатели — стать причиной ограничения подвижности в суставах (Менхин, 1989). Объясняется это некорректной силовой тренировкой, приводящей к укорочению мышц, окружающей сустав.

Методы развития гибкости

Выделяются несколько методов развития гибкости.

Динамический метод. В нем используются силовые упражнения (маховые и пружинные движения). Однако выполнение их требует определенной подготовленности занимающихся и целенаправленной разминки.



Рис. 1. Основные разновидности гибкости (по Туманяну, Харацидису, 19980)

Метод пассивных, или статических упражнений

В последнее время в нашей стране и за рубежом данная методика получила название «стретчинг». Различают мягкий и жесткий стретчинг. Под мягким стретчингом понимается удержание той или иной позы в течение определенного времени. Жесткий стретчинг представляет собой упражнение с применением кратковременного статического напряжения с последующим расслаблением и растягиванием данной мышцы (стретчинг в режиме «напряжение — расслабление»)

При выполнении растягивания в режиме «напряжение — расслабление» мышца изометрически напрягается в течение 5–8 сек., затем 2–3 сек. Расслабляется, после чего выполняется более интенсивное пассивное растягивание 15–20 сек. Этот метод часто называют методом проприоцептивного улучшения нервно — мышечной передачи импульса. (Хоули, Френкс, 2000)

Метод Назарова

Этот метод развития гибкости, в котором используется вибрационная платформа. На платформе выполняются те или иные упражнения на гибкость, в основном связанные с большой амплитудой движения (главным образом шпагаты). Метод Назарова популярен у артистов балета и спортсменов для развития пассивной гибкости. Практика показала позитивные изменения в показателях данного качества.

Методические рекомендации по развитию гибкости

Общие методические рекомендации для проведения упражнений на гибкость заключаются в следующем:

- Необходимость удобной одежды для тренировки;
- Спокойная атмосфера;
- Использование спокойной музыки (темп 80–110 уд./мин);
- Рекомендуется применять специальные коврики, подушечки, валики, которые часто подкладываются под поясничный отдел;
- Следует обращать внимание на концентрацию внимания на мышцах, суставах, участвующих в движении;
- Дыхание должно быть спокойным и ритмичным;
- Желательно проводить занятия в комфортном, достаточно теплом помещении (20–22С);
- Пассивные движения на гибкость должны предшествовать активным;
- Задавать амплитуду движениям следует, учитывая индивидуальные возможности каждого;
- Не надо доводить выполнение упражнений (по амплитуде и времени) до появления выраженных болей в мышцах и суставах;
- Необходимо исключать травмоопасные упражнения.

Амплитуда движений

При выполнении статических растягивающих упражнений сохраняется ощущение комфортности, не допускаются положения с явно болевым синдромом. Амплитуду движений увеличивать постепенно.

Время удержания позы. Время удержания позы во многом определяет эффект от воздействия статических упражнений. В таблице приведено время удержания поз при легком, развивающем и экстремальном растягивании.

Статические растягивающие упражнения рекомендуется выполнять без пауз отдыха, плавно переходя из одного положения в другое.

Для развития гибкости желательно выполнять упражнения ежедневно, а для поддержания — 2–3 раза в неделю. Перед выполнением упражнения на растягивание следует выполнить разминку.

Легкий стретчинг	Развивающий стретчинг	Экстремальный стретчинг
10–30 сек. (Andersen, 1980)	30 и более (Andersen, 1980) 30–60сек (Поддубная, 1992) 30–40сек. (Васильев, 1965)	60–80сек. (Лисицкая, 1986) 120–180сек. (Озолин, 1970)

Эффективные статические растяжки

Интенсивное растягивание предназначено для тех, кто уже получает удовольствие от свободы движений и кто хочет дальше совершенствоваться в растягивании. Чтобы растягивание было безопасным, необходимы основательная разминка и достаточно много времени для расслабления, как бы физически подготовлены и гибки вы ни были. Резкое растягивание, когда вы к нему не подготовлены, может привести к повреждению мышц и сухожилий. Не совсем безопасно выполнять растягивания изредка. Также неразумно заниматься сложными упражнениями индивидуально, какими бы простыми вы не считали отдельные движения. Чтобы в совершенстве владеть своим телом и правильно выполнять движения при растягивании, требуются время и терпение вдобавок к помощи преподавателя. Хотя интенсивное растягивание трудное и требует много сил, а иногда кажется просто пугающим, помощь преподавателя, время и желание позволят освоить их гораздо большему числу детей.

Распластанный шпагат

Распластанный шпагат — это непревзойденное по своей эффективности упражнение на растягивание

мышц для скалолазов и артистов балета. Когда приобретены определенные навыки в выполнении «растягивания мышц в области паха сидя», можно осторожно перенести вес тела на локти. Бедрa будут приподняты относительно пола, а ноги образуют прямую линию, если смотреть сверху. Медленно перенести вес тела на ноги и «давить» ступнями на пол

Когда будет снято напряжение, ноги еще немного раздвинутся в стороны. Перенести вес тела на локти и «раздвинуть стены» ногами еще дальше. Сгибание ног в коленях во время выполнения любого вида прямого (поперечного) шпагата приводит к травмам и повреждениям.

Вытянуть руки вперед, распластаться на полу, в этой «распластанной» позиции можно время от времени поворачивать верхнюю часть туловища в стороны, чтобы еще немного увеличить амплитуду движения.

Прямой (поперечный) шпагат

«Мертвый шпагат», так называют в России спецназовцы прямой (поперечный) шпагат с носками ступней, направленными вперед.

«Раздвигайте стены» и — это очень важно — продвигайте бедра вперед. Предлагается три позиции для



Рис. 2



Рис. 3

опоры руками. Можно придавать правильное положение бедрам в позиции с опорой одной рукой спереди, а другой сзади относительно туловища; можно опереться об пол руками перед собой и подтягивать бедра вперед; или, если достаточно гибкости, то отведя руки для опоры назад, за спину, толчком подавать бедра вперед.

Упражнение

Исходное положение: сидя в поперечном шпагате, вывести правую руку в сторону, затем вверх и взяться за левую стопу. Левая рука прижата к полу и вытянута к правой ноге. Удерживать 20–30 секунд, затем проделать тоже самое в другую сторону.

Продольный шпагат

1. Опуститься на одно колено. Смотреть вперед, таз держать прямо. Вытягивать позвоночник вверх, «раскрывая» грудную клетку во время вдоха.

2. На выдохе наклониться вперед и опустить руки на пол. Растягивать весь позвоночник, не напрягая плечи и шею.

3. Сделать вдох. На выдохе медленно скользить впереди стоящей ногой вперед, перенеся тяжесть тела на руки. Подать таз на сколько можно вперед, стоящую сзади ногу выпрямить. Находящееся сзади колено должно быть направлено к полу, выведенное вперед — к потолку.

4. Опустить таз и сделать несколько вдохов-выдохов. Поднять руки над головой, соединив ладони вместе. Тянуть заднюю сторону туловища вверх. Задержаться в этом положении несколько секунд перед тем как расслабиться. Вернуться в исходное положение и повторить, поменяв положение ног.

Упражнение

1. Лечь на живот на коврик, правую ногу согнуть под собой, левая прямая. Положить кисти на пол и подни-



Рис. 4

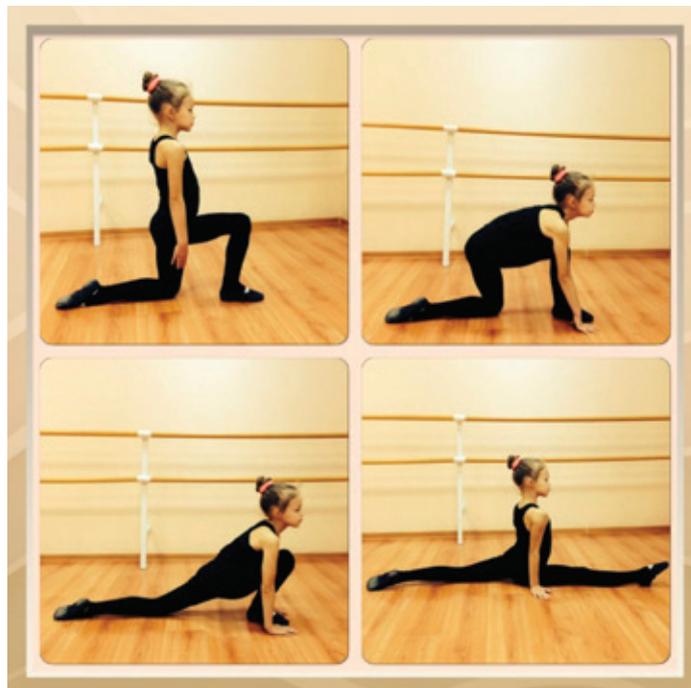


Рис. 5

мать туловище. Таз держать прямо, чтобы нижняя часть спины растягивалась только немного.

2. Согнуть левую ногу. Делая вдох, вытягивать весь позвоночник вверх — назад. Вытянуть правую руку над головой и на выдохе взять ее за левую стопу.

3. Крепко держась за левую стопу, поднять левую руку над головой и тоже ею взяться за стопу. На выдохе прогнуться в грудном отделе позвоночника, вытянуть шею и наклонять голову назад, пока теменем не коснетесь ступни. Задержаться в этом положении несколько секунд, затем поочередно опустить руки. Вдохнуть и медленно поднять голову.

Упражнение

1. Стоя на коленях, тянуться вверх. Отведя голову назад, сгибаться назад, прогнувшись в грудном отделе позвоночника и «раскрывая» грудную клетку.

2. Продолжать растягиваться назад, согнув руки. Таз назад не отклонять, чтобы вес приходился на колени и ступни. Растягиваться медленно, контролируя движения.

3. Обхватить руками стопы, грудная клетка «раскрыта», таз по-прежнему выдвинут вперед. Прогнуться так, чтобы голова лежала на стопах, а локти на полу. Задержаться в этом положении несколько секунд, затем вернуться в исходное положение.



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8

Упражнение в положении упора «собака»

Упор углом на ноги и руки. Из стойки на коленях, выпрямляя ноги, перейти в упор — туловище и голова на одной линии.

Варианты:

- А — Выполняется на одной ноге, другая согнута.
- Б — На одной ноге, другая — вверх.

Литература:

1. Бражник, А. Л. «Эффективные методики растяжки». — Харьков: ФЛП Дудукчан И. М., 2009
2. Лисицкая, Т., Сиднева Л., «Аэробика». — М.: Федерация Аэробики России, 2002
3. Тобиас., М., Стюарт М., «Растягивайся и расслабляйся». — М.: Физкультура и спорт, 1994
4. Цацулин, П., «Растяжка расслаблением. Супергибкость». — М.: Астрель: АСТ; Владимир: ВКТ, 2010

СПЕЦИАЛЬНЫЕ (КОРРЕКЦИОННЫЕ) ШКОЛЫ

Патриотическое воспитание детей с ОВЗ посредством музейной педагогики

Вагапова Альфиза Гарифиевна, магистрант
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

На современном этапе развития общества изменяется роль образования, в связи с постепенным переходом России на уровень демократического и правового государства. Согласно Концепции модернизации Российского образования, одним из основных социальных требований в системе российского образования является то, что образовательная организация должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений и формирование новых установок личности. Отсюда следует, одним из приоритетных направлений воспитательной системы современных образовательных учреждений является патриотическое воспитание. Его основная цель — воспитание личности, патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом в открытой этносоциальной среде и защищать его интересы.

По мнению Н. Ю. Сенягиной, полем деятельности для патриотического воспитания должны быть любые учреждения и организации, имеющие дело с детьми. Это в полной мере относится и к деятельности музеев. В подтверждении сказанного Л. М. Кетова считает, что музей сегодня становится не только культурным, но и образовательным пространством.

Одним из важнейших направлений работы музеев является музейная педагогика.

Существуют несколько толкований о понятии музейной педагогики. Из определения педагогического словаря, музейная педагогика — это область науки, изучающая историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с другими образовательными учреждениями. Это особый раздел педагогической науки и область научно-практической деятельности музея, в содержание которой входит передача культурного опыта в условиях музейной среды. Отечественное определение музейной педагогики родилось в 1989 году в НИИ культурологи, когда М. Ю. Юхневич предложила определять музейную педагогику как научную дисциплину, находящуюся на стыке музееведения, педагогики и педагогической психологии, которая занимается исследованием принципов, методов и форм реализации образовательной деятельности музеев и педагогического воздействия на различные категории населения, предметом которой являются образовательные аспекты музейной коммуникации. Схожее определение музейной педагогики дано Б. А. Столяровым как междисциплинарной об-

ласти научного знания, которое формируется на пересечении педагогики, психологии, искусствоведения и музееведения, и построенную на его основе специфическую, практическую деятельность, ориентированную на передачу художественного опыта в условиях музейной среды.

Как свидетельствуют научные исследования А. Г. Бойко, Н. Р. Вдовина, О. И. Карпунин, И. М. Коссова, М. В. Мацкевич, Б. А. Столярова и др., музеи играют важную и значительную роль в формировании личности, что находит своё выражение в следующем:

- музеи, являясь центром хранения культурно-исторического наследия, способствуют формированию у подрастающего поколения интереса и любви к национальной истории, искусству, эмоционального тяготения к своей социальной и этнокультурной среде, обычаям, традициям и т. п.;
- музеи содействуют профилактике и преодолению духовного кризиса общества, сохраняя и транслируя в форме музейных предметов духовное наследие общества;
- музеи выводят индивида за границы социума в мир цивилизации, общечеловеческих ценностей, в мир культуры, что способствует художественно-эстетическому развитию населения;
- образовательная среда музея не только расширяет кругозор и даёт определенные знания, но и является местом, где создаются условия для самообучения и саморазвития личности, способствуя формированию убеждений и личного опыта в отношении истории и культуры.

О необходимости использования музейной педагогики писали ещё К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий. По их мнению, именно во временной предметно-пространственной среде музея осуществляется трансляция духовного, культурного опыта, накопленного человечеством за многие века своего существования.

Имея своей целью сохранение и трансляцию материальных свидетельств опыта творческой деятельности, музей, создает уникальное художественно-временное пространство и «погружает» зрителя в культуру (искусство) прошлого, связывая её с ценностями текущего времени, вовлекая широкие слои зрителей в диалог с ними. Музейная педагогика оказывает неоценимую помощь в процессе воспитания, помогает стать творческой личностью и включает маленького посетителя в сферу культуры.

В настоящее время основной целью музейной педагогики принято считать — создание условий для раз-

вития личности путём включения её в многообразную деятельность музея.

Современная музейная педагогика использует различные формы и методы технологии. Так, М. Ю. Юхневич относит к числу базовых форм культурно-образовательной деятельности музея: экскурсия; лекция; консультация; научные чтения (конференции, сессии, заседания); клуб (кружок, студия); конкурс (олимпиада, викторина); встреча с интересным человеком; концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс); праздник; историческая игра.

Современная музейная педагогика направлена на решение задач воспитания и активизации творческих способностей личности. Проблема воспитательного потенциала музеев рассматривается в исследованиях по философии, педагогике, психологии и культурологии. В качестве научной дисциплины музейная педагогика признана учеными всего мира (И. Аве, А. Г. Бойко, Е. В. Бондаревская, М. Б. Гнедовский, А. Кунтс, К. Поцвалл, Н. Ф. Рева, М. Ю. Юхневич, К. Фризен, В. Хильгерс, Р. Якушек и др.). В поисках оптимальных путей и средств патриотического воспитания учеными рассмотрены различные технологии, среди которых определенное место занимает музейная педагогика. Роль музейной педагогики в процессе патриотического воспитания школьников описывалась такими учеными как М. Ю. Билалов, Е. Н. Корчагин, М. В. Соколова и другие.

На сегодняшний день можно говорить, что музейная педагогика заняла в учебно-воспитательном процессе школы очень важное и нужное место. В практической работе музеев отмечена тенденция создания культурных долговременных программ, ориентированных на разные группы музейной аудитории, но прежде всего предназначенных подрастающему поколению в формировании нравственных духовных основ личности. Патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие этих качеств личности.

Анализ музейно-педагогической литературы позволил утверждать, что в последние годы стали активно возрождаться лучшие традиции, появились новые подходы в решении проблем нравственно-патриотического воспитания учащихся. На сегодня одной из самых востребованной инновационной технологией является музейно-педагогическая программа по формированию патриотического сознания подрастающего поколения. Для дальнейшего развития музейно-педагогической деятельности продуктивной формы патриотической воспитания в 2015 году прошёл Всероссийский семинар, где обсуждались стратегические ориентиры этого важнейшего направления. Также был затронут вопрос о новых подходах формированию патриотического сознания обучающихся с использованием значительного потенциала музеев. На данном совещании был представлен инновационный проект «Музей для детей руками детей» (А. Ю. Попова Тамбовская область). Проект направлен на усиление патриотического влияния на молодежь через использование современных информационных технологий (мультимедиа, меди-арт, виртуальные

музеи и др.). В Алтайском крае на базе филиала КГ БУ АКИПРО разработана модульная программа «Музейная среда и педагогика, как условие реализации ФГОС начального и основного общего образования», основная цель программы — развитие компетентности учителя по проектированию образовательного процесса в музейной среде. Также были представлены материалы о роли музейной педагогики в патриотическом воспитании обучающихся из опыта работы школьных музеев субъектов Российской Федерации.

Знаковым и значимым для развития детского направления в конце XX века является обращение музея к детям с особыми потребностями. Незрячие и слабовидящие, глухие, слабослышащие, дети, страдающие опорно-двигательными функциями, с задержкой психического развития, умственно отсталые, аутисты, испытывающие сложности в общении. Их характеризует некоторая скованность, незнание окружающей жизни и непонимание себя, неразвитость воображения. Они не осознают свою духовную индивидуальность, присутствие страха не позволяет им адекватно воспринимать окружающий мир и реагировать на происходящее, нуждаются в социальной адаптации. Средством этой адаптации становится музей, стремящийся не только дать равные возможности доступа к музейным ценностям, но и подготовить детей с ОВЗ к интеграции в современную жизнь.

Именно музей, концентрируя в себе многообразие духовного опыта достижений человечества и представляя собой уникальное культурное пространство, способствует расширению представлений о мире. Музейная среда предоставляет возможность испытать эмоциональный подъем, нравственные переживания, «соприкоснуться» с другими эпохами. В России лидером в работе с особыми детьми, принято считать Русский музей, в котором направление арттерапии, получило интенсивное развитие. В музее с 1996 года реализуется программа «Шаг на встречу» (авторы: Н. Ю. Жвиташвили, О. В. Платонова) для детей с проблемами. На основе этой программы работает арттерапевтическая студия для слабовидящих детей, аутичных и с последствиями церебрального паралича. Столь же активно работают с особой категорией и сотрудники Государственного Эрмитажа. Опыт их работ получил освещение в материалах научно-практической конференции «Музей и особые дети» и в книге «Наш Эрмитаж. Программа занятий с особыми детьми». В практике работы Самарского областного историко-краеведческого музея им. П. В. Алабина впервые была предпринята попытка создания экспозиции, посетители которой лишены возможности видеть. На выставке «Руками трогать — обязательно!», или «Дом, который построил ты» (автор и руководитель проекта И. Тимашева) дети, прикасаясь к экспонатам, могут ознакомиться с натуральными материалами, из которых представители различных народностей строили свои жилища.

В работе современных музеев следует отметить их усилия по созданию музейно-педагогических программ по патриотическому воспитанию учащихся, а также

специальных программ, рассчитанных на особые категории детей с ОВЗ.

Таким образом, реформы в системе образования существенно изменяют структуру образовательных учреждений, однако специальная педагогика крепко стоит на главных принципах Отечественной педагогической и психологической науки, а именно законах психофизического развития ребёнка. Поэтому и музейная педагогика должна осуществляться с учетом познавательных особенностей детей.

Это требует нового подхода в системе образования, что предполагает создания особой образовательной среды и комплексного подхода психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья, где максимально учитываются психические и физические особенности каждого ребёнка.

У ребёнка с различными нарушениями познавательной деятельности возникают трудности непосредственного освоения окружающего мира с его многообразными проявлениями и в том числе с объектами культуры, наблюдается несформированность духовно-нравственной культуры. Однако именно культурная среда позволяет расширить возможности социальной адаптации ребёнка с интеллектуальными нарушениями. Поскольку она не только обогащает и расширяет знания учащихся об окружающем мире и мировой культуре, но и положительно влияет на эмоциональное и личностное развитие. Для ребёнка с ОВЗ такая форма общения с миром искусств даёт возможность узнать об интересных исторических событиях и фактах происходящих в разные периоды времени, познакомиться с известными героями и знаменитыми людьми других эпох.

Совершенствование коммуникативных навыков во внеурочной деятельности

Волкова Надежда Михайловна, воспитатель высшей категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Интеграционные процессы, происходящие в современном обществе, стремление к диалогу культур, бурный рост науки и техники являются причинами актуальной проблемы сотрудничества и общения между людьми. Казалось бы, цивилизация влечет за собой развитие общительности людей, но, как показывают наблюдения, наоборот, «... происходит расщепление людского общения, растет количество одиноких и изолированных индивидов, ослабевают семейные узы». Поэтому необходимо специальное внимание педагогов к организации общения детей. Способность общаться дана человеку практически с самого начала его жизни. Улыбка в ответ на взгляд — это уже общение. В улыбке рождается основа всех положительных переживаний и чувств маленького человека.

Зарождение и становление коммуникативной деятельности происходит на протяжении первых семи лет жизни ребенка. В этот период общение со взрослым ведет за собой и направляет развитие ребенка, создавая зону ближайшего развития, помогает ему реализовать свои потенциальные возможности.

В психолого-педагогических исследованиях показана ведущая роль общения детей с взрослыми и сверстниками в формировании основных психических функций, обеспечении эмоциональной устойчивости, интеллектуального и речевого развития детей на разных возрастных этапах.

Задача развития и формирования коммуникативных навыков актуальна не только для воспитания детей, имеющих нормальное развитие, но и в большей мере — для детей с ограниченными возможностями.

Способность общаться или коммуникативные способности, психологи определяют как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечи-

вающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми. Способность к общению включает в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»);
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю»);
- умение организовать общение («Я умею»).

Поэтому наша задача, как воспитателей состоит в том, чтобы научить детей общаться, взаимодействовать друг с другом, развивать необходимые умения и навыки общения.

Для этого необходимо:

- сформировать коммуникативную грамотность воспитанников, заключающуюся в знании ими функций общения, роли общения в жизни человека и коллектива;
- вооружить воспитанников основными правилами эффективного коммуникативного поведения в различных ситуациях;
- способствовать коррекции эмоционально-волевого развития воспитанников, создавать ситуацию успеха;
- содействовать воспитанию умения взаимодействовать друг с другом.

Одним из главных качеств личности, которое помогает устоять в жизненных невзгодах, преодолеть трудности и достичь совершенства, является умение сотрудничать с другими.

Следовательно, у воспитанников нужно формировать интерес к самому процессу общения, а не только к его результату, понимание того, что общение — это диалог, требующий терпимости и к идеям, и к мелким недостаткам партнера, умения слушать. Наконец, воспитанников надо ориентировать на то, что в общении надо не

только что-то получать самому, но и как можно больше давать другим.

Общение — сложная, многогранная деятельность, требующая специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе социализации.

Оптимальным возрастным периодом для подготовки человека к общению является школа, поскольку именно в этот период обучающиеся легче приобретают, долго сохраняют и удерживают сформированные умения и навыки.

Учитывая особенности детского возраста, можно сказать, что одним из лучших способов организации формирования умений и навыков общения является игра. Кроме того, игры ближе всего к категории общения.

Слово «играть» применительно к ребенку в давние времена означало «жить» и «дружить». Вспомните, как мы с вами в детстве говорили, и сейчас дети так же говорят: «Я хочу с тобой играть» или «Я с тобой больше не играю». Это, в сущности, означает: «Я хочу с тобой дружить» или «Я с тобой больше не дружу!».

Учитывая многовековой опыт игрового общения, можно сказать, что правильно организованное общение является не только залогом успешной профессиональной деятельности, но и условием сохранения культуры общения.

Следовательно, в процессе игровой деятельности накапливается опыт коллективных переживаний, формируется нравственное здоровье ребенка, формируется необходимый для общения эмоциональный запас уважительности к людям, бескорыстность, доброта, контактность. Каждому ребенку свойственно радостно уметь и мочь. В игре рождается детское содружество, а значит, и дружба, такие ее слагаемые, как независимость, самостоятельность, защищенность, взаимопомощь.

Использование игровых ситуаций в работе с детьми, позволяет развивать у них эмоционально-чувственную сферу, нравственные качества, интеллектуально-познавательные способности, умения устанавливать контакт; развивать способности слушать и понимать других; формировать уважительное отношение к взрослым и сверстникам и умение взаимодействовать друг с другом.

Педагогическими условиями, способствующими совершенствованию коммуникативных навыков у детей являются:

— наличие педагога — воспитателя, обладающего знаниями, умениями и навыками, позволяющими эффективно осуществлять педагогический процесс целенаправленного и систематического формирования навыков общения;

— наличие комплексной воспитательной программы, способствующей развитию коммуникативных качеств у воспитанников;

— партнерство педагога и воспитанника в процессе социально-культурной реабилитации, а так же включения его в активные формы деятельности;

Воспитатель должен не просто «работать с детьми», он должен жить с ними, делить радости и печали, успехи и падения, не допуская фальши в отношениях. Дети обычно представляют своего воспитателя как творца их радости, способного придумать что-то новое, веселое и неожиданное, и как мудреца, всё знающего и всё умеющего, и как защитника, готового оградить их от бед и несправедливости, зла и обид, и как арбитра, который всегда рассудит по совести. Дети связывают личность своего воспитателя с эталоном нравственности и требуют от него высокого профессионального мастерства. Словом, жестом, действием, молчанием педагог непрерывно влияет на всех воспитанников сразу и на каждого из них в отдельности. Очень точно подметил эту особенность А. С. Макаренко: «Не думайте, говорил он, 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 радуетесь или печалитесь, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеётесь, читаете газету — всё это имеет для ребёнка большое значение».

Каждый воспитатель должен стремиться к тому, чтобы воспитанник чувствовал удовлетворение от общения с взрослыми и со сверстниками при выполнении какой-либо совместной деятельности, чтобы ученик испытывал глубокие эмоциональные переживания нравственных ценностей, предстающих перед ним в данный момент. Благодаря этому будут создаваться условия для формирования у воспитанника соответствующей коммуникативной культуры.

Литература:

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003
2. Грецов, А. Г. Тренинг общения для подростков. — СПб.: Питер, 2006. — 160с.
3. Сергеечева, В. Как говорить убедительно: Стратегия и тактика общения. СПб: Питер, 2002. — 221с.
4. Киселёва, Т. Ю. Педагогическая арт-терапия. Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения № 1/2008.

Организация взаимодействия образовательного учреждения с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья

Горшкова Татьяна Владимировна, воспитатель первой категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Статья посвящена вопросу организации взаимодействия школы и семьи ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья. В материале описывается действующая система педагогического взаимодействия с образовательным учреждением, включение родителей в коррекционно-педагогический процесс.

В последние десятилетия активно ведется поиск оптимальных и эффективных путей вовлечения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс. Важность включения родителей в обучающий процесс в последнее время приобретает все большее значение в нашей стране. В работах многих исследователей указывается, что одним из ведущих условий для системы коррекционных мероприятий с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья, является обязательное привлечение семьи к образовательному процессу и педагогическое содействие в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сотрудничество школы и семьи в воспитании ребенка с нарушениями интеллектуального развития предполагает длительную, целенаправленную работу воспитателя по всестороннему и систематическому изучению семьи, знанию особенностей и условий семейного воспитания ребенка. Суть взаимодействия воспитателя и семьи заключается в том, что обе стороны должны быть заинтересованы в изучении ребенка, раскрытии и развитии в нём лучших качеств и свойств. Залогом успеха в реализации данной идеи является объединение усилий родительской и педагогической общественности на всех уровнях. Это становится возможным при соблюдении ряда условий:

- целенаправленность, систематичность, плановость;
- дифференцированный подход к работе с родителями с учетом многоаспектной специфики каждой семьи;
- установление взаимоотношений доверия, взаимопонимания и принятия между педагогами и родителями.

Это поможет педагогу и родителям объединить свои усилия для формирования у ребенка тех качеств и свойств, которые необходимы для его самоопределения и самореализации. Дети, пришедшие, обучаться в школу нуждаются в помощи, обучении бытовым навыкам гораздо больше, чем здоровые. Воспитание такого ребенка требует много терпения, настойчивости, понимания, часто-педагогической изобретательности. Воспитатель коррекционного класса, начиная работать с семьей ребенка с интеллектуальными нарушениями развития, прежде всего, рассказывает родителям о главных принципах коррекционной работы.

Что могут сделать родители?

— В-первых отказаться от гиперопеки. Да, ребенок нуждается в Вашей помощи, но у него должна быть возможность проявить свою самостоятельность. Не нужно пытаться все делать за него. Пусть долго, с большим трудом и не всегда аккуратно он помогает на кухне, кормит рыбок или поливает цветы. Эти простые обязанности, не только тренируют работу мышц, но и дают ребенку чувство значимости, они формируют ответственность.

— Во-вторых, Вы должны помочь ребенку найти альтернативные способы действий — использовать те части тела, которые ребенок может контролировать (набирать текст на клавиатуре носом и т.д.). Главное не зацикливаться на ограничениях, и Вы увидите, как расширяться его возможности.

— В-третьих, как можно больше общайтесь с ним сами. Найдите способ получать ответ от малыша (мика, рисунок, смайлик, SMS) в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей вашего ребенка. Нужно создать условия, чтобы ребенок имел способ выражать свои мысли, получать ответы на вопросы, удовлетворять свое любопытство.

Самое главное, не ограничивайте, а расширяйте круг общения Вашего ребенка. Приглашайте гостей к себе — если Ваш малыш неуверенно чувствует себя в общении с посторонними, на своей территории он быстрее обретет уверенность. Ходите с ребенком в гости к друзьям и знакомым (если Вы боитесь, возникновения каких-то проблем, проинструктируйте ваших друзей как надо и как не надо общаться).

Недостаток в контактах с окружающими в социальной адаптации малыша поможет преодолеть прогулка. Для начала можно познакомить ребенка с местностью, уточнить расположение различных сооружений на детской площадке, понаблюдать со стороны, как играют другие дети. Дома с игрушками можно проиграть варианты знакомства, а потом подойти и предложить свою помощь детям, которые младше его. Если Вы боитесь возможного отвержения вашего ребенка в подобной ситуации, познакомьтесь с родителями малышкой на детской площадке. Ваш ребенок получит навыки общения, а здоровые дети — урок доброты и толерантности.

Вся работа должна быть направлена на то, чтобы родители из пассивных наблюдателей стали активными участниками воспитания и обучения своих детей.

Главными принципами ведения этой работы являются:

- уважительный и демократичный характер отношений педагога с семьёй ребёнка с нарушениями интеллектуального развития;

- учёт индивидуальных особенностей родителей, а также степени интеллектуального нарушения их ребёнка;

- участие в педагогическом просвещении родителей;

- создание условий для посещения родителями занятий с целью ознакомления с программой и методами обучения детей и дальнейшего закрепления, полученных ими знаний в условиях семейного воспитания. Групповые занятия сближают родителей между собой, возникают дружеские, товарищеские связи. Также сближают родителей и детей досуговые мероприятия: проекты, детские праздники, развлечения, выставки творчества, организованные совместными усилиями педагогов и родителей.

Здесь наиболее полно раскрываются возможности для сотрудничества. Подобные мероприятия сплачивают семьи, дают возможность взглянуть друг на друга в новой обстановке, укрепляют сотрудничество между семьёй и школой. По итогам таких праздников выпускаются коллажи, листовки, альбомы с фотографиями. В ходе таких встреч обсуждаются проблемы воспитания и обучения детей, возможности проведения семейного отдыха.

Одной из главных задач воспитателя — способствовать единению, сплочению семьи, установлению взаимоотношений родителей и детей, созданию комфортных условий для ребёнка в семье, формированию навыков их совместной деятельности и общения. Гармонично организованная работа педагогов образовательных учреждений с семьями, имеющими детей с ОВЗ — гарантия успеха образовательного и воспитательного процесса, адаптации и социализации детей в обществе.

Литература:

1. Бурмирова, Е. В. Семья с «Особым ребёнком»: психологическая и социальная помощь // Вестник практической психологии образования — 2008. — № 4 (17), октябрь-декабрь — С. 81–86.
2. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Цели, задачи и основные принципы — СПб.: Речь, 2005. — 150 с.
3. Савина, Е. А. и др. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Пособие для педагогов-психологов. — Москва — Владос — 2008. — 223 с.
4. Савина, Е. А., Чарова О. Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // научно-методический журнал «Вопросы психологии» — 2002. — № 6 — С. 15–23.

Профессиональное самоопределение как условие успешной реабилитации обучающихся с ОВЗ

Едиханова Галиябану Галимжановна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

В жизни каждого человека работа занимает важнейшее место. Выполнение любой работы связано с использованием специальных знаний, умений навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. С определения у себя этих качеств и начинается для каждого человека его профессиональное самоопределение.

Для обучающихся с ОВЗ профессиональное самоопределение длительный процесс развития отношений к своей будущей профессии и к самому себе как субъекту профессиональной деятельности. Динамика профессионального самоопределения есть процесс поиска им «своей профессии», соответствующей его склонностям и способностям.

Профориентация — это специально организованная помощь по оптимизации процессов профессионального самоопределения воспитанников. Поэтому можно сказать, что главной задачей профориентации является всестороннее развитие личности и активизация самих обучающихся в процессах определения себя, своего места в мире профессий. Для того чтобы профессиональное самоопределение обучающихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них положительную мотивацию, ак-

тивное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения и адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей. Кроме этого, большую роль в успешной профессиональной ориентации играет фактор максимально адекватной оценки обучающимися своих психофизиологических особенностей.

У обучающихся с ограниченными возможностями здоровья готовность к профессиональному самоопределению находится на крайне низком уровне. Это связано с их индивидуальными и психофизиологическими особенностями развития. Помимо нарушений интеллектуального развития у данной категории детей имеются нарушения в работе опорно-двигательного аппарата и эмоционально-волевой сферы. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья не всегда адекватно оценивают себя, у них зачастую отсутствует саморегуляция и самоконтроль, на низком уровне стремление к обучению и самообразованию. В связи с этим, профориентационная работа с ними строится с учетом индивидуальных особенностей.

Целью профориентационной работы лицами с ОВЗ является оказание помощи и подбор видов и направлений профессиональной деятельности, максимально соответствующих физическому и психическому развитию, функциональному состоянию отдельных органов и систем, состоянию здоровья в целом и одновременно отвечающим интересам, способностям человека, потребностям рынка труда.

Из выше сказанного вытекают нижеследующие задачи профориентационной работы с обучающимися с ОВЗ:

- развитие обще трудовых качеств и навыков;
- расширение границ самопознания, предоставление информации о мире профессий, о путях профессиональной подготовки;
- формирование способности соотносить индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации;
- формирование установок на труд и позитивного отношения к труду, мотивационной готовности к труду, к выполнению профессиональных функций, определенных видов деятельности.

Профориентационная работа проводится поэтапно и по классам:

- 1 этап (1–4 кл.) — формирование добросовестного отношения к труду, понимания его роли в обществе; развитие интереса к трудовой деятельности.
- 2 этап (5–7 кл.) — работа, направленная на осознание обучающимися личных интересов, понимание общественных ценностей; создание представлений о профессиях.
- 3 этап (8–9 кл.) — развитие положительной мотивации к профессиональному самоопределению, умения адекватно оценивать свои возможности в соответствии с требованиями избираемого вида деятельности.
- 4 этап (10–12 кл.) — оценка готовности к избранной деятельности.

На первом этапе формирования профессионального самоопределения у детей с ОВЗ особых расхождений с нормой не наблюдается. Сложности начинаются в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения — профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед обучающимися встаёт проблема соотношения своих интересов, способностей, представлений со своими реальными возможностями. Профессиональная направленность и самосознание обучающихся с ОВЗ имеет свои особенности. Проблему развития направленности личности следует рассматривать с позиции формирования системы относительно постоянных, доминирующих мотивов поведения, устойчивых профессиональных интересов, самооценки, положительного отношения к трудовой деятельности.

Важнейшим направлением социализации лиц с ОВЗ является подготовка подростков к сознательному выбору профессии. Готовность к сознательному выбору профессии определяется информированностью под-

ростков о наиболее распространенных видах труда, их значении для общества, знанием путей приобретения той или иной профессии и требований, которые предъявляются к личности с точки зрения ее физических и психических возможностей, и, наконец, умением правильно оценить свои данные для овладения избранной специальностью.

Большое значение в формировании готовности войти во взрослую жизнь, в том числе и профессиональную, имеют:

- развитость мотивов, так как это главный источник активности человека, и они лежат в основе направленности личности;
- нравственные установки;
- ценностные ориентации;
- самосознание;
- становление и развитие интересов и способностей, то есть потребности в определенных знаниях, видах деятельности и индивидуальных психологических особенностях личности.

Для характеристики готовности обучающихся к трудовой деятельности приняты следующие критерии:

Критерий информированности — предполагает знание обучающимися содержания, условий работы, результатов труда по различным профессиям, о своих интересах, склонностях, качествах личности, о состоянии своего здоровья и физического развития, особенностях ощущений, восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, темперамента, характера, а так же о требованиях различных профессий к вышеперечисленным качествам и особенностям человека.

Критерий мотивационно-потребностный — предполагает освоение обучающимися труда как образа жизни, их мотивы, цели и ценности труда вообще, мотивы выбора профессии, наличие у обучающихся интересов и сочетание труда с его материальным вознаграждением.

Критерий деятельностно-практический — предполагает овладение обучающимися умениями и навыками работы, проявление умения работать сообща, наличие у обучающихся коммуникативных и организационных способностей, индивидуального плана дальнейшей жизни, труда и профессионального обучения.

Вышеперечисленные критерии служат ориентиром и воспитателям и воспитанникам. Зная эти критерии, воспитатели в своей воспитательной деятельности формируют у обучающихся те качества личности, которые помогут им выбрать профессию и определиться в жизни. Обучающимся же любого возраста, знание этих критериев дает возможность иметь представление о самом себе, своих умениях, интересах, притязаниях и возможностях, ограничениях и их причинах.

Существенным компонентом интереса к выбору профессии выступает мотив. Обучающиеся могут мотивировать свой интерес к той или иной профессии. А для выявления мотивов выбора профессии целесообразно проводить тестирование.

В систему профориентационной деятельности входит также и работа с родителями по подготовке обучаю-

щихся к правильному выбору профессии. Семья в профессиональном становлении ребенка играет важную роль на протяжении всего периода взросления.

Серьёзная проблема, с которой сталкиваются выпускники школы-интерната — это выбор будущей профессии. Очень важно выпускников подготовить к тому, что любой труд достоин уважения, что к выполнению любой работы надо подходить ответственно и стараться сделать её качественно, но для этого необходимо, чтобы требования, которые она предъявляет, совпадали с его личностными качествами и возможностями.

Одной из функций школьного образования должна стать подготовка обучающихся к жизни в условиях реального мира. Выпускники должны понимать, какие задачи встанут перед ними, что они способны сделать в ответ на ожидания общества. В решении важнейших задач социальной реабилитации и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями трудовое обучение занимает одно из центральных мест в общей системе учебно-воспитательной работы в специальной коррекционной школе.

В процессе обучения производительному труду обучающийся специальной коррекционной школы приобретает знания, умения, навыки, использует их на практике. Обучение труду способствует созданию наиболее благоприятных условий для коррекции имеющихся недостатков мыслительной деятельности, высших психических функций, физическому и эстетическому развитию. Таким образом, обучение труду в специальной коррекционной школе не просто один из предметов школьного курса. Его значение гораздо шире, и влияние на дальнейшую судьбу обучающегося неизмеримо больше.

Трудовая и профессиональная подготовка в процессе обучения и воспитания в условиях нашего реабилитационно-образовательного центра рассматривается как одно из основных средств реабилитации и адаптации к жизни и в обществе.

Трудовая подготовка осуществляется в три этапа.

Первый этап — дополнительное образование, проводится в режиме занятий в кружках и секциях. Во время первого этапа дается представление о трудовой деятельности, на этом уровне осуществляются мероприятия по раннему развитию трудовых навыков, развивается интерес к различным видам трудовой деятельности, проводится обучение элементарным навыкам работы; выявляется область интересов склонностей и творческих способностей обучающихся.

Второй этап — допрофессиональная трудовая подготовка. На этом этапе осуществляется совершенство-

вание ранее полученных навыков и профессиональной направленности трудовой деятельности. Прохождение этого этапа организовано на уроках трудового обучения. Учителя трудового обучения используют специальную терминологию, формируют специальные умения и навыки при работе с материалами и инструментами. Учат детей соблюдать технику безопасности

Третий этап — профессиональное обучение. Для организации этого этапа в центре функционирует отделение профессиональной подготовки, где обучение организовано для обучающихся имеющих:

- основное общее образование;
- среднее (полное) общее образование;
- для выпускников специальных (коррекционных) образовательных школ.

Выбор профессии обуславливается индивидуальными особенностями и возможностями обучающихся

Основными документами, на основании которых осуществляется профессиональная подготовка, являются стандарты профессионального образования, перечень рекомендуемых профессий. Программы составлены и адаптированы на основании учебной программы для подготовки в общеобразовательных учреждениях России квалифицированных рабочих по профессиям: оператор ЭВМ, швея, переплётчик, вышивальщица.

Трудовое обучение также является важнейшим звеном в общей системе учебной и коррекционно-воспитательной работе. С помощью разнообразных средств коррекционно-воспитательной работы компенсируются многие недостатки, и формируется готовность к доступным видам труда.

Жизнь показывает, что в случае правильного выбора выпускником профессии в выигрыше не только общество, но, главное, личность, испытывающая удовлетворение и получающая возможности для самореализации.

Работа по профориентации направлена на поиск выпускником своего места в жизни, осознание им собственных способностей и возможностей. Выпускники школы-интерната склонны к иждивенчеству и безынициативности. Поэтому важно в профессиональной деятельности готовить их не к кажущемуся социальному благополучию, которое их ждёт в будущем, а к реальной борьбе за своё место в жизни через профессиональную деятельность, с помощью которой он войдёт в ту систему отношений, где будет чувствовать себя значимым и востребованным. Безусловно, выбор профессии остаётся за воспитанниками, однако школа-интернат, центр должны способствовать тому, чтобы этот выбор был сделан правильно.

Литература:

1. Грецов, А. Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога. — СПб.: Питер, 2009.
2. Гордиевская, Е. Профессиональная проба в процессе профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья как средство их профессионального самоопределения.
3. Григорьева, М. Р. Подросток в мире профессий Дата издания: 2009.
4. Картушина, Г. Б. Работа по профессиональной ориентации учащихся вспомогательной школы. // Трудовое обучение во вспомогательной школе. — М., 1988.
5. Климов, Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990.

6. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Часть 1: учебник для студ. высш. пед. учеб.; под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009.
7. Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. Часть 2: учебник для студ. высш. пед. учеб.; под ред. В. Г. Речицкой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009
8. Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости: метод. пособие / под ред. Е. М. Старобиной. — М., 2007.

Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе у обучающихся с ОВЗ

Закирьярова Ралья Закировна, учитель начальных классов первой категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Одной из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования является формирование универсальных учебных действий на уроках.

Изменения, происходящие в современной социальной жизни, вызвали необходимость разработки новых подходов к системе обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ.

Современные дети сильно изменились по сравнению с тем временем, когда создавалась ранее действующая система образования. Вполне естественно, что возникли определенные проблемы в обучении и воспитании обучающихся с ОВЗ, тревогу вызывает ориентация взрослых исключительно на умственное развитие ребенка в ущерб духовно-нравственному воспитанию и личностному развитию. Как следствие этого процесса потеря интереса к учению; резко выросла информированность детей. Если раньше школа и уроки были источниками получения информации ребенком о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ, Интернет оказываются существенным фактором формирования картины мира у ребенка, причем не всегда положительной; современные дети мало читают, особенно классическую и художественную литературу. Телевидение, фильмы, видео вытесняют литературное чтение. Отсюда и трудности в обучении в школе, связанные с невозможностью смыслового анализа текстов различных жанров; несформированностью внутреннего плана действий; трудностью логического мышления и воображения;

категория одаренных и способных детей в общеобразовательных школах снижается, а число ребят, не умеющих работать самостоятельно, интеллектуально пассивных, детей с трудностями в обучении, и просто проблемных детей, увеличивается.

Таким образом, очевидно, что начальное образование требует новых подходов, которые заложены в государственных стандартах второго поколения.

Самое главное, на мой взгляд, то, что образовательный стандарт нового поколения ставит перед учителем новые цели. Теперь в начальной школе учитель должен научить ребенка с ОВЗ не только читать, писать и считать, но и должен привить две группы новых умений. Во-первых, это универсальные учебные действия, со-

ставляющие основу умения учиться. Во-вторых, формировать у детей мотивацию к обучению. На первый план сегодня выходят образовательные результаты надпредметного, общеучебного характера.

В начальной школе, изучая разные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы познавательной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования.

Содержание образования не сильно меняется, но, реализуя новый стандарт, каждый учитель должен выходить за рамки своего предмета, задумываясь, прежде всего, о развитии личности ребенка, необходимости формирования универсальных учебных умений, без которых ученик не сможет быть успешным ни на следующих ступенях образования, ни в профессиональной деятельности.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности ученика, так как являются общеучебными, т.е. не зависят от конкретного содержания предмета. При этом каждый учебный предмет в соответствии со спецификой содержания занимает в этом процессе свое место.

Приоритетной целью школьного образования, вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику, становится развитие способности ученика с ОВЗ самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря — формирование умения учиться. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем» образовательного процесса. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД).

Овладение универсальными учебными действиями дает учащимся возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Эта возможность обеспечивается тем, что УУД — это обобщенные действия, порождающие мотивацию к обучению и позволяющие учащимся ориентироваться в различных предметных областях познания.

Сегодня УУД придается огромное значение. Это совокупность способов действий обучающегося, которая обеспечивает его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, включая и организацию самого процесса усвоения. Универсальные учебные действия — это навыки, которые надо закладывать в начальной школе на всех уроках. Эти учебные действия можно сгруппировать в четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные.

Личностные действия позволяют сделать учение осмысленным, увязывая их с реальными жизненными целями и ситуациями. Личностные действия направлены на осознание, исследование и принятие жизненных ценностей, позволяют сориентироваться в нравственных нормах и правилах, выработать свою жизненную позицию в отношении мира.

Регулятивные действия обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения.

Познавательные действия включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания.

Коммуникативные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками.

Формирование универсальных учебных действий: личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных в образовательном процессе осуществляется в процессе усвоения разных учебных предметов. Требования к формированию универсальных учебных действий находят отражение в планируемых результатах освоения программ учебных предметов. Каждый учебный предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся с ОВЗ раскрывает определенные возможности для формирования универсальных учебных действий.

Конечно учитель должен учитывать взаимосвязь уровня сформированности универсальных учебных действий (УУД) со следующими показателями:

- состояние здоровья детей;
- успеваемость по основным предметам;
- уровень развития речи;
- степень владения русским языком;
- умение слушать и слышать учителя, задавать вопросы;
- стремление принимать и решать учебную задачу;
- навыки общения со сверстниками;
- умение контролировать свои действия на уроке.

Успешность обучения в начальной школе во многом зависит от сформированности универсальных учебных

действий. Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности, усвоения знаний, формирование умений, образа мира и основных видов компетенций учащегося с ОВЗ, в том числе социальной и личностной. Развитие универсальных учебных действий обеспечивает формирование психологических новообразований и способностей учащегося с ОВЗ, которые в свою очередь определяют условия высокой успешности учебной деятельности и освоения учебных дисциплин. Если в начальной школе у учащихся универсальные учебные действия будут сформированы в полной мере, то есть учащиеся научатся контролировать свою учебную деятельность, то им будет несложно учиться на других этапах.

Данные виды УУД формируются также в процессе изучения различных учебных дисциплин.

Например, уже на первых уроках обучения грамоте перед ребенком с ОВЗ ставятся учебные задачи, и сначала вместе с учителем, а затем самостоятельно он объясняет последовательность учебных операций (действий), которые осуществляет для их решения. Так, проводя звуковой анализ, первоклассники ориентируются на модель слова, дают его качественную характеристику. Для этого они должны знать все действия, необходимые для решения этой учебной задачи: определить количество звуков в слове, установить их последовательность, проанализировать качество каждого звука (гласный, согласный, мягкий, твердый согласный), обозначить каждый звук соответствующей цветовой моделью. В начале обучения все эти действия выступают как предметные, но пройдет немного времени, и ученик будет использовать алгоритм действия, работая с любым учебным содержанием. Теперь главным результатом обучения становится то, что школьник, научившись строить план выполнения учебной задачи, уже не сможет работать по-другому.

В связи с этим роль учителя начальных классов существенно изменяется в части понимания смысла процесса обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ. Теперь учителю необходимо выстраивать процесс обучения не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

На уроках математики универсальным учебным действием служит познавательное действие можно использовать схемы-опоры для решения различных видов задач. Такие схемы использует каждый учитель при составлении краткой записи к задачам. Причем в зависимости от условия задачи схема видоизменяется самим учеником. Использование таких схем приносит положительные результаты. Также в своей работе можно использовать единый алгоритм решения задач, круговые схемы задач, комплекты карточек разрядных чисел. Комплект включает в себя карточки единиц 1–9, карточки круглых десятков 10–90 и карточки круглых сотен 100–900. Подобные карточки можно использо-

вать и при работе с многозначными числами, а также при счете.

На уроках русского языка широко вводятся разные формы представления учебного содержания, учебных задач (символами, схемами, таблицами, алгоритмами). Используется единая памятка «Пишу грамотно». Кроме этого, используются карточки орфограммы. Ученики быстрее запоминают трудные понятия, формируется алгоритм ответа при комментированном письме.

Все это помогает ребенку с ОВЗ включать в процесс запоминания все виды памяти, материализует орфографические понятия, позволяет развивать наблюдательность, формирует умение анализировать, сравнивать, делать выводы.

На уроках русского языка с целью формирования регулятивного универсального учебного действия — действия контроля, проводят самопроверки и взаимопроверки текста. Учащимся предлагаются тексты для проверки, содержащие различные виды ошибок (графические, пунктуационные, стилистические, лексические, орфографические). А для решения этой учебной задачи совместно с детьми составляются правила проверки текста, определяющие алгоритм действия.

На протяжении младшего школьного возраста происходит становление такой ключевой компетентности, как коммуникативная.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и ориентацию на других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное сотрудничество со взрослыми и сверстниками.

Поэтому ежедневно необходимо создавать условия, связанные с внедрением сотрудничества в обучение.

Очень важно, чтобы на уроках каждый ребенок имел возможность высказать свое мнение, зная, что это мнение примут.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Предлагают ученикам парные задания, где универсальным учебным действием служат коммуникативные действия, которые должны обеспечивать возможности сотрудничества учеников: умение слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга и уметь договариваться.

Последовательно переходя от одной операции к другой, проговаривая содержание и результат выполняемой операции, практически все учащиеся с ОВЗ без дополнительной помощи успешно справляются с предложенным заданием. Главное здесь — речевое проговаривание учеником выполняемого действия. Такое проговаривание позволяет обеспечить выполнение всех звеньев действия.

Как сформировать Универсальные учебные действия?

Список технологий формирования УУД.

1. Для развития умения оценивать свою работу дети вместе с учителем разрабатывают алгоритм оценивания своего задания. Обращается внимание на развивающую ценность любого задания. Учитель не сравнивает детей между собой, а показывает достижения ребенка по сравнению с его вчерашними достижениями.

2. Учитель привлекает детей к открытию новых знаний. Они вместе обсуждают, для чего нужно то или иное знание, как оно пригодится в жизни.

3. Учитель обучает детей приемам работы в группах, дети вместе с учителем исследуют, как можно прийти к единому решению в работе в группах, анализируют учебные конфликты и находят совместно пути их решения.

4. Учитель на уроке уделяет большое внимание самопроверке детей, обучая их, как можно найти и исправить ошибку. За ошибки не наказывают, объясняя, что все учатся на ошибках.

5. Учитель, создавая проблемную ситуацию, обнаруживая противоречивость или недостаточность знаний, вместе с детьми определяет цель урока.

6. Учитель включает детей в открытие новых знаний.

7. Учитель учит детей тем навыкам, которые им пригодятся в работе с информацией — пересказу, составлению плана, знакомит с разными источниками, используемыми для поиска информации. Детей учат способам эффективного запоминания. В ходе учебной деятельности развивается память и логические операции мышления детей. Учитель обращает внимание на общие способы действий в той или иной ситуации.

8. Учитель учит ребенка делать нравственный выбор в рамках работы с ценностным материалом и его анализом. Учитель использует проектные формы работы на уроке и внеурочной деятельности.

9. Учитель показывает и объясняет, за что была поставлена та или иная отметка, учит детей оценивать работу по критериям и самостоятельно выбирать критерии для оценки. Согласно этим критериям ученики учат оценивать и свою работу.

10. Учитель учит ребенка ставить цели и искать пути их достижения, а также решения возникающих проблем. Перед началом решения составляется совместный план действий.

11. Учитель учит разным способам выражения своих мыслей, искусству спора, отстаивания собственного мнения, уважения мнения других.

12. Учитель организует формы деятельности, в рамках которой дети могли бы усвоить нужные знания и ценностный ряд.

13. Учитель и ребенок общаются с позиции сотрудничества; педагог показывает, как распределять роли и обязанности, работая в коллективе. При этом учитель активно включает каждого в учебный процесс, а также поощряет учебное сотрудничество между учениками, учениками и учителем. В их совместной деятельности у учащихся формируются общечеловеческие ценности.

14. Учитель и ученики вместе решают возникающие учебные проблемы. Ученикам дается возможность самостоятельно выбирать задания из предложенных.

15. Учитель учит детей планировать свою работу и свой досуг.

Успешное обучение в начальной школе невозможно без формирования у младших школьников учебных умений, которые вносят существенный вклад в развитие познавательной деятельности ученика с ОВЗ, так как являются общеучебными, т.е. не зависят от конкретного содержания предмета. При этом каждый учебный предмет в соответствии со спецификой содержания занимает в этом процессе свое место.

Памятка для учителя по формированию и развитию универсальных учебных действий.

Любые действия должны быть осмысленными. Это относится, прежде всего, к тому, кто требует действия от других.

Развитие внутренней мотивации — это движение вверх.

Задачи, которые мы ставим перед ребёнком, должны быть не только понятны, но и внутренне приятны ему, т.е. они должны быть значимы для него.

ДЛЯ ПЕРВОКЛАССНИКА С ОВЗ НЕОБХОДИМО:

Создать атмосферу успеха.

Помогать ребёнку учиться легко.

Помогать обретать уверенность в своих силах и способностях.

Не скупиться на поощрения и похвалу.

Развитие речи учащихся на уроках в начальной школе

Карпова Анна Анатольевна, учитель-дефектолог

ГБОУ «Симферопольская специальная школа-интернат № 1» (Республика Крым)

На протяжении трёх лет я, учитель начальных классов, занимаюсь изучением и разработкой видов и форм работы по развитию речи детей начальных классов.

Определила следующие **требования к речи:** правильность, ясность, чистота, точность, выразительность, богатство.

В работе над развитием речи выделяют следующие направления:

- работа над звуковой стороной речи,
- словарная работа (обогащение, уточнение и активизация словарного запаса),
- работа над предложением и словосочетаниями в плане развития речи,
- развитие связной речи (сочинения, изложения, работа по картинам),
- богатство и культура речи;

Ежегодно возникает необходимость исправления речевого развития у детей, пришедших для обучения;

1. Воспитание звуковой культуры речи
2. Уточнение словарного запаса.
3. Выявление уровня сформированности фразовой речи.
4. Совершенствование речевого общения

Использование возможностей урока и внеурочной работы для развития речевой деятельности детей.

- Обязательное введение новых слов и лексическое их значение;
- Введение в урок пословиц и поговорок, крылатых фраз и выражений, потешек, стихов.
- организация диалога, т.к. монологическая речь формируется на основе речевого общения.
- проведение дидактических игр

Работу по развитию речи детей нужно начинать с первого дня их нахождения в школе. Упражнения, которые способствуют развитию речи, проводятся мною на разных уроках. Постепенно усложняются по мере пе-

рехода учеников в следующий класс. Я считаю, что выработанные в начальной школе умения и навыки являются основой для успешного развития речи учеников в средних и старших классах.

Расширение словарного запаса осуществляется на протяжении всей жизни человека, но необходимость обогащения словаря особенно остро ощущается в 1–4 классах.

С целью активизации словарного запаса детей можно использовать целый ряд различных упражнений, в том числе знакомство учащихся с новыми для них словами и выяснение смысла непонятных слов; наблюдение за словами в контексте и толкование новых значений уже известных слов (многозначность слова); подбор синонимов и антонимов и т.д.

При работе со словами мною применяются такие приёмы, как демонстрация предмета, рисунки, показ действий, введение слова в предложение; раскрытие значения слова при помощи толкования; подбор однокоренных слов; отгадывание загадок; составление предложения с данными словами; подбор к словам, которые обозначают предметы, однокоренных со значением действия или приметы предмета (праздник, праздновать, праздничный) и другие.

Вот, например, работа со словом **яблоко**.

1. Отгадывание загадок. (Круглое, румяное, я расту на ветке. Любят меня взрослые и маленькие детки).
2. Показ рисунка с изображением яблока.
3. Введение слова в предложение (В саду поспели сладкие яблоки).
4. Подбор словосочетаний (яблочный вкус, яблочное варенье и т.д.)
5. Характеристика слова *яблоко* по его приметам (яблоко какое? румяное, сладкое, кислое, зелёное, спелое и т.д.)
6. Когда так говорят? (Яблоку негде упасть.)

Обогащение и активизация словарного запаса учащихся осуществляется не только путём раскрытия значения неизвестного слова, но и с помощью проникновения в смысловые секреты неизвестного. Последнее помогает детям свободно, точно и метко высказывать свои мысли в устной и письменной форме.

Читаем предложение «Звенит песня жаворонка». Спрашиваю у детей: почему «звенит»? Как можно сказать иначе?

Большой интерес у детей вызывают задания, связанные с подбором слов с близким значением (синонимов) и противоположным значением (антонимов). Ученики с удовольствием «придумывают»: ходить-идти, мчаться-нестись, ходить-бегать, гореть — гаснуть, конец — начало

При чтении текстов на уроке я стараюсь не пропустить ни одного случая, который даёт возможность попрактиковаться в подборе синонимов и антонимов. Работу с синонимами и антонимами широко использую при изучении частей речи. Например:

1. К выделенному существительному подберите слова с близким значением.
2. Заменить словосочетание одним словом.
3. С глаголом в скобках выбрать наиболее подходящее. (Налетел сильный ветер, но быстро (утих, стих, смолк)).

Хотелось бы подчеркнуть, что синонимы и антонимы необходимо подбирать не для отдельно взятого слова, для слова, употребляемого в контексте.

Постоянно на уроках применяю разные формы работы с пословицами:

- собрать пословицу из слов;
- соединить одну часть пословицы с другой;
- вставить пропущенные буквы, вспомнив орфограмму;
- найти пословицы, которые имеют одинаковый смысл.

Очень важно уметь правильно в логических и грамматических отношениях строить предложение. Предложение — основа для проведения всей орфографической и словарной работы. Особое место я отвожу составлению предложений по рисунку, опорным словам, вопросам и т.д.

Выделяю такие **виды конструктивных упражнений**:

- восстановление деформированного текста;
- деление текста, напечатанного без заглавных букв и без знаков препинания на конце, на предложения на основе смысла и грамматических связей;
- ступенчатое, по вопросам, распространение данного предложения;
- то же упражнение с задачей редактирования, совершенствования собственных предложений и текста;
- соединение 2—3 предложений в одно;
- построение предложений заданного типа или по моделям (с однородными членами);
- выражение одной и той же мысли в нескольких вариантах, с объяснением возникающих оттенков смысла.

Детям предлагаю самые разные виды работ:

1. Подбор сказуемого к подлежащему, подлежащего к сказуемому.

Мама ... бельё.

Кошка мышку.

2. Дописать незаконченное предложение, руководствуясь вопросам.

На суку сидит (кто?)...

Подбежала (какая?)... собака.

3. Расширить предложение второстепенными членами.

Пасека находится в ... Возле ... хлопочет пчеловод.

Воздух наполнен ...

4. Используя словосочетания составить предложения.

За сосновый бор (Солнце спряталось за сосновый бор).

К лесному озеру (Тропинка привела нас к лесному озеру).

5. Составление текста по опорным словосочетаниям. Золотая осень, высокие ели, разноцветный лес, весёлые деньки.

6. Восстановление деформированного текста (на первое место ставят слово, с которого начинается предложение).

осенью, помогли, рабочим, дети; в, работали, колхозном, саду,

ученики; они, деревьев, яблоки, снимали, с.

Для правильного восстановления деформированного предложения важно выделить, про кого или про что нужно сказать, потом назвать главные члены предложения, а затем, с учётом смысла, разместить остальные слова. Этот вид работы особенно ценен при изучении окончания.

В развитии речи младших школьников важную роль играет **изложение**. Оно обогащает словарный запас, развивает навык самостоятельной передачи мысли, закрепляет знания по грамматике и орфографии. Дети излагают текст по вопросам, выделяют главную мысль текста, находят предложения, которые могут быть ответами на поставленные вопросы, подбирают заголовок ко всему тексту или его части.

Обязательным условием логического, последовательного изложения я считаю умение составить план будущей письменной работы, представить её содержание и структуру. При обучении детей написанию изложений я придерживаюсь следующей **последовательности**:

1. Знакомство с текстом.
2. Анализ текста по вопросам с целью проверки восприятия прочитанного.
3. Деление текста на части и составление плана его изложения.
4. Словарная работа (выяснение смысла отдельных слов, орфографическая подготовка).
5. Устный пересказ текста учениками.
6. Запись текста.

Сначала дети учатся излагать небольшие тексты по вопросам или по плану, который состоит из 2—3 пунктов. Постепенно дети овладевают умением отвечать на один вопрос несколькими предложениями.

Более сложным видом работы является деление текста на части и подбор заголовка к ним (в виде вопро-

сительных или повествовательных предложений). Когда убеждаюсь в том, что дети научились делить текст на части и давать им заголовки, предлагаю им составить план изложения самостоятельно.

Виды творческих упражнений:

- задаётся тема, предлагается картина, что облегчает работу школьников;
- даются опорные слова или сочетания;
- задаётся жанр или тип речи (загадка, пословица и так далее);

Почётное место в работе по развитию речи занимают **сочинения**.

Они как бы суммируют всё, что делалось на уроках чтения и грамматики. Понятно, что на начальном этапе детям тяжело подбирать нужные слова, составлять предложения и размещать в правильном порядке. Поэтому в 1–2 классах, и даже в 3-м, текст сочинения составляется коллективно.

В своей работе я использую следующие виды сочинений:

1. Сочинение по серии рисунков.
2. Сочинение по картинке.
3. Сочинение по рисунку (описание предмета).
4. Сочинение на основе прочитанного произведения.
5. Сочинение на основе собственных наблюдений.

Например, написанию сочинения на тему: «Первый снег» предшествовала экскурсия в лес. В ходе подготовки к сочинению были обсуждены вопросы:

- Что можно сказать о первом снеге?
- С чего лучше начать свой рассказ? (Как мы увидели его первый раз).
- Про что ещё можно рассказать? (Как катали снежные шары, играли в снежки и т.д.)

Вместе с детьми составляем план сочинения:

1. Выпал первый снег.
2. На экскурсии.
3. Как снег растаял.

Готовясь к сочинению по картине, учу детей «читать» её. Они должны уметь выделить главное в картине, определить, что находится на переднем плане, обратить внимание на детали и т.д.

При работе над сочинением использую следующую общую схему:

1. Сообщение темы.
2. Беседа с целью упорядочения материала, собранного ранее.
3. Составление плана.
4. Словарная работа.
5. Написание сочинения.

На каждом уроке я стремлюсь найти время для выработки умения составлять миниатюрные рассказы. Например, предлагаю детям рассмотреть рисунок «Зимние игры» и ответить на вопросы:

- Что видите на рисунке?
- Какой игрой увлеклись мальчики?
- Что делают другие дети?

После чего составляем 5–6 предложений.

Так же я практикую и такой вид заданий, как описание своих наблюдений. Так по теме «Новый год»

детям предлагалось вспомнить, что было интересного во время зимних каникул, рассказать про новогодний праздник — где он проходил, какой был концерт и т.д.

Отдельные виды сочинений сочетаются с использованием опорных слов или словосочетаний; некоторые сочинения пишутся по даденному началу. может быть положен случай, который случился с учеником или с его товарищем или дети читали что-то подобное. В такой работе допускаются элементы фантазии.

Например, на доске запись: «Случай в лесу».

В лесу мальчики увидели старое дерево с дуплом. Интересно, кто там живёт? Коля кинул в дупло палку. Вдруг...

Сначала ученики отвечают на вопросы:

- Кто живёт в дупле?
- Что могло случиться с мальчиками в лесу?

Затем предлагаю детям рассказать свои варианты происшествия, если желающих нет, то первый рассказ мой, далее высказываются ученики. На основе всех вариантов составляем один, его и записываем.

Мой опыт позволяет утверждать, что внимательный подход к каждому упражнению, к каждой работе творческого характера способствует развитию мышления и речи детей, повышению их общей речевой культуры.

Хочется подробнее остановиться на следующих приёмах работы направленных на развитие речи учащихся в начальной школе. Работа с маленькими детьми требует от учителя постоянного поиска новых упражнений, которые он мог использовать на уроках так как на мой взгляд однообразие делает детей пассивными, что способствует худшему усвоению учебного материала. Поэтому я с удовольствием изучаю опыт работы своих коллег и многое беру на вооружение. Хочется поделиться с некоторыми из таких приёмов, которые отлично прижились, а главное их с удовольствием приняли дети.

1. Составление кластеров и синквейнов. В самом начале возникли трудности. Например в составлении синквейнов, начала с того, что стала предлагать различные варианты сама, потом ребята втянулись и далее стали составлять их сами, без дополнительной помощи.

Синквейн — это 5 строк, которые строятся по определённым правилам.

1. тема задаётся определённым словом
2. описание темы двумя прилагательными
3. описание 3 глаголами
4. фраза из 4 слов, показывающая отношение к теме, объекту
5. синоним выраженный одним словом, повторяющий суть темы

Примеры составления синквейнов:

Осень
 Золотая, дождливая.
 Пришла, разукрасила, отправила.
 Мы любим красивую осень!
 Время года.
 Животные
 Растительоядные, хищные.
 Живут, размножаются, питаются.

Живая природа.
 Незаменяемы.
 Весна
 Молодая, долгожданная.
 Журчит, расцветает, поёт.
 Будит природу ото сна.
 «Утро» природы.

Кластер — это выделение смысловых единиц текста и графическое оформление их в определённом порядке. Рисунок чем — то напоминает модель солнечной системы: звезда, планеты, спутники. В центре находится «звезда» — это тема занятия, вокруг неё «планеты» (крупные смысловые единицы). У каждой планеты есть свои спутники, у спутников — свои.

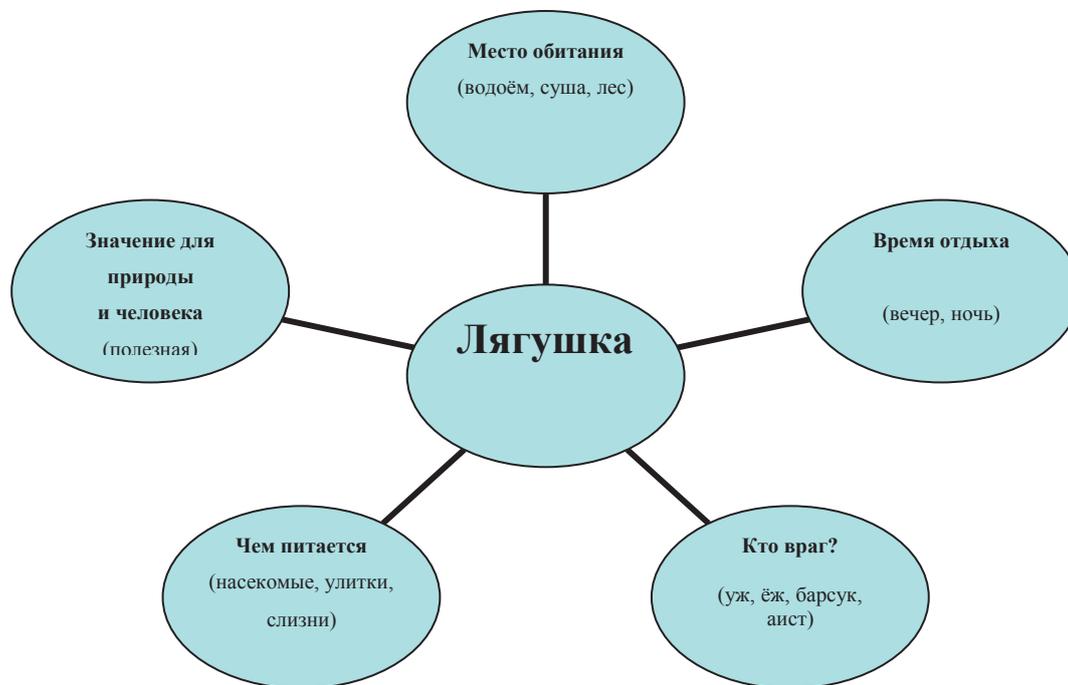


Рис. 1. Пример составления кластера на тема «Лягушка»

2. *Инсерт* — это маркировка текста значками по мере чтения.

Этот приём даёт возможность по-новому работать с текстом, повторить уже известное, обозначить новое, определить вопросы для углубления и распространения знаний.

+ знаю ? хочу знать больше

— не знаю v непонятно, хочу уточнить значение слова

На наш взгляд определённые слова и высказывания должны быть понятны детям и мы не обращаем на них никакого внимания, а на самом деле это не всегда так.

3. *Система вопросов* — каждый тип вопросов актуализирует, вовлекает в работу какую-то сторону мышления. Часто использую в групповой дифференцированной работе.

- Простые вопросы (Кто? Что? Когда? Где?)
- Объясняющие (Почему?)
- Уточняющие (Правильно ли я поняла? Верно ли?)
- Оценочные (Чем отличается? Как ты относишься?)

— Практические (Как бы ты поступил? Где в обычной жизни?)

— Творческие (Что было бы, если?)

4. *Метод «Кубирования»* — позволяет рассмотреть предмет с разных сторон (опиши, сравни, установи ассоциации, проанализуй, как использовать).

Например: на уроках русского языка я активно использую этот метод при изучении словарных слов. Смастерила кубик и на его гранях написала задание для групп:

- толкование слова
- предложение с ним
- синонимы, антонимы
- пословицы, фразеологизмы
- сочетания слов
- однокоренные слова.

5. *Сюжетные таблицы* — заполняются на стадии осмысления по ходу работы с источником информации. Также можно использовать в групповой дифференцированной работе.

6. *Аллитерация понятия* — на каждую букву слова дети придумывают слова, подбирают высказывания, которые связаны с этим словом.

Примеры аллитерации понятий:

ПРИСТАВКА

Перед корнем, раз и рас, из и ис, слова часть, только вместе, а приставки не бывает, в и вз, к предлог, а не приставка, а как же без неё.

ДЯТЕЛ

Дятел, дупло, долбит; яркий, яйца; трудяга, терпеливо; еда; лечит, лакомство.

7. Развитию речи учащихся так же способствует такое упражнение, как *дописать слово*, чтобы получилось стихотворение.

Дятел яркий пёстрый
Клюв у дятла острый.
Шапка красная на нём

Сразу дятла узнаём.
8. Предвосхищение событий по опорным словам
9. Перекрёстная дискуссия

Таблица 1

Аргументы «за»	Вопросы для дискуссии	Аргументы «против»
	Согласны ли вы, что акула — это морское чудовище?	
	Могли ли ребята услышать крик артиллериста?	
	Мог ли он помочь ребятам?	
	Были ли у матросов шансы спасти ребят?	
	Оправдываете ли вы мальчиков?	

10. Опорные схемы

Изложение

Опорные схемы могут быть полезны при обучении написанию ИЗЛОЖЕНИЯ. Особенно большую помощь оказывают они учащимся с низким уровнем обученности, помогают экономить время на уроке. Схемы дети легко запоминают, при этом заметно развивается их память, творческая фантазия, логическое мышление. Обогащается у детей и словарный запас, увеличивается грамотность письма.

Учитель во время перерыва рисует схемы на доске и нумерует их. (Можно заготовить их на отдельных листах бумаги заранее). Здесь очень удобно проводить словарную работу. Трудные слова пишутся прямо под схемой и разбираются. Дети очень хорошо запоминают содержание текста, так как опираются на схемы и опорные слова. Таких текстов, содержание которого можно показать при помощи схемы, очень много. Можно эти схемы нарисовать на отдельных листках и выставлять на наборном полотне. После ознакомления с текстом можно расположить их в разбивку. Дети сами приводят их в порядок. Работая по этим схемам, дети хорошо запоминают содержание текста. Так же проводится анализ содержания текста, составляется план.

На первых уроках дети пишут изложение, опираясь на схемы и опорные слова, которые пишутся под схе-

мами. Затем дети постепенно приучаются к написанию изложений уже без схем. (После разбора текста схемы закрываются). Детям с низким уровнем обученности необходимо положить опорные схемы на парту.

Опорные схемы психологи отмечают как одну из наиболее доступных форм абстракции для детей младшего школьного возраста. Уровень наглядно-образного мышления Л. А. Венгер называет *наглядно-схематическим* и считает его основой логического мышления.

Учащимся начальных классов в большей степени свойственно наглядно-образное мышление. Для формирования понятий им необходима хотя бы малая степень абстракции, а в схемах она присутствует в значительной мере, что способствует развитию логического мышления. В процессе целенаправленного обучения у младших школьников появляется способность мыслить *символически*, а она приходит не сама по себе, ее нужно развивать.

На начальном этапе схема может показываться по этапам в виде динамического рисунка, и объяснения учителя должны сопровождать беседу с детьми.

С помощью опорных схем дети успешно усваивают такие темы, как «предлог», «приставка», «глагол», «наречие» и т.д.

Пример составления опорной схемы по произведению Льва Толстого «Акула» представлен в виде таблицы ниже.

Таблица 2

Кто?	Что?	Когда?	Где?	Почему?
Дети	Море	Перед закатом	У берега Африки	Было жарко
Артиллеристы	Пушка	Перед закатом	На палубе	Необходимо было спасти

Литература:

1. Алферов, А. Д. Психология развития школьника: Учебное пособие по психологии. — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. — 384 с.
2. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 2009.
3. Зайдман, И. Н. Развитие речи и психолого — педагогическая коррекция младших школьников // Начальная школа. — № 6. — 2003. — С. 52–54.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 2010.
5. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития. — М.: Академия, 2007.

6. Матевосян, И. С. Обучение младших школьников рассуждению // Начальная школа плюс до и после. — 2007. — С. 35–38.
7. Политова, Н. И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособ. для учителя. — М.: Просвещение, 2001. — 191с.
8. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах. — М.: Дрофа, 2005.
9. Селезнева, Е. П. Развитие речи детей. — М.: Просвещение, 2001.
10. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2009
11. Трошева, Т. Б. Формирование рассуждения. — Тула: Автограф, 2000.

Духовно-нравственное и гражданское воспитание школьников с ОВЗ (из опыта работы)

Султанова Мая Садриевна, воспитатель высшей категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

*Культура — это умение ткать свой узор жизни
в сочетании с узорами других жизней*

В. Г. Кротов

Как ни был современен наш мир, как бы технический прогресс не влиял на развитие общества, вопросы духовно-нравственного и гражданского воспитания были, есть и будут самыми важными и актуальными для становления человека и превращения его в полноценного представителя общества. Одной из приоритетных задач общества и государства, как и одной из главных целей современного образования является воспитание ответственного, инициативного и компетентного гражданина России в духе гражданственности и патриотизма, любви к Родине, уважения к русской истории. Это длительный трудоемкий процесс, который непрерывно продолжается на протяжении всего времени обучения и требует максимальной отдачи.

Воспитатели ставят перед собой задачи:

- способствовать формированию готовности учащихся к нравственному самосовершенствованию и реализации творческого потенциала;
- формировать ценностно-смысловые ориентации, нравственные ценности: честность, доброту, искренность, милосердие и др.;
- развивать самосознание, позитивную самооценку и самоуважение;
- формировать готовность и желание открыто высказывать и отстаивать свою нравственно оправданную позицию, проявлять критичность к собственным намерениям, мыслям и поступкам;
- развивать способность к самостоятельным поступкам и действиям, совершаемым на основе морального выбора, принятию ответственности за их результаты, целеустремленность и настойчивость в достижении результата;
- воспитывать трудолюбие, жизненный оптимизм, способность к преодолению трудностей;
- помочь в осознании ценности человеческой жизни, нетерпимости к действиям и влияниям, представля-

ющим угрозу жизни, физического и нравственного здоровья и духовной безопасности личности, умению противодействовать им в пределах своих возможностей;

- воспитать гражданина России на основе принятия учащимися национальных духовных и нравственных ценностей; развить чувства патриотизма и гражданской солидарности;

- привить свободолобие как способность к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению и развитию в сочетании с моральной ответственностью личности перед семьей, народом, Отечеством, будущими поколениями;

- приобщать к ценностям и традициям российской семьи: любовь, верность, здоровье, почитание родителей, забота о младших и старших.

Как отмечалось ранее, духовно-нравственное и гражданское воспитание это сложный и длительный процесс, поэтому на протяжении всего года воспитатели проводят занятия, беседы, дискуссии, диспуты, викторины, учитывая возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

В течение всего года учащиеся посещают музеи, театры, картинные галереи, ездят на просмотры фильмов в кинотеатры города, любят бывать на цирковых и спортивных представлениях. Во время экскурсий на предприятия учащиеся принимают активное участие в беседах с передовиками производства города Москвы и имеют возможность познакомиться с изготовлением продукции данного предприятия. Каждая экскурсия оставляет неизгладимые впечатления у воспитанников нашей школы.

Учащиеся наряду с воспитателями принимают непосредственное участие в подготовке и проведении общешкольных мероприятий разной направленности. Подготовка и проведение праздников служат нравственному воспитанию детей: они объединяются общими переживаниями, у них воспитываются основы коллективизма.

Разучивая песни, стихи, танцы, дети узнают много нового о своей стране, природе, о людях разных национальностей. Это расширяет их кругозор, развивает память, речь, воображение, способствует умственному развитию. Праздники, несущие детям радость и веселье, служат важным средством их гармонического воспитания. К достижениям и удачам совместной работы можно отнести формирование традиционных общешкольных мероприятий: «День Знаний», «Праздник осени», «День Учителя», «День матери», «День именинника», «8 Марта», «Широкая масленица», «Последний звонок», спектакли в канун Нового года, «КВНы». Ко всем мероприятиям мы готовимся с особой тщательностью и сниманием.

К празднованию Дня Победы в нашей школе относятся с особым трепетом. Готовиться, к этому важному событию начинаем заблаговременно. Оформительский сектор школы разрабатывает проект оформления школы и актового зала, а также, совместно с информационным сектором, выпускают праздничную газету. В этот день проходят встречи с ветеранами, благодаря которым у учащихся есть возможность не только ознакомиться с фрагментами истории России, узнать правду о войне, услышать интересные истории о силе, воле, смекалке и могуществе русского солдата, но и оценить эти события, взглянуть на них глазами участника. После занятий и встреч с ветеранами учащиеся и гости отправляются в актовый зал на праздничный концерт.

Это мероприятие имеет как образовательную, так и воспитательную направленность, заставляет задуматься о войне, способствует формированию личностных качеств, гражданской позиции, уважения к старшему поколению, поднятию авторитета армии. А кроме этого развивает личностные качества, общий кругозор.

В 2010 году в школе открыт музей Боевой славы. Открытию музея предшествовала большая и кропотливая работа всего педагогического коллектива и учащихся школы.

Со дня открытия школы собирался материал об участниках Великой Отечественной войны, записывались воспоминания участников боевых действий, работников тыла. Участники Великой Отечественной войны приглашались на классные и общешкольные мероприятия. Собирался и накапливался материал.

Систематически ведётся работа на тему «Патриотическое воспитание школьников на примере Великой Отечественной войны». В течение года воспитатели вместе с учащимися подбирают исторический материал о Великой Отечественной войне, и продолжают работу по оформлению и пополнению музея, а также готовят рефераты, проводят конкурсы рисунков, стихов о войне, викторины. Со дня основания музея ведётся книга памяти, в которой хранятся фотографии, вырезки из газет, письма из семейного архива, сочинения ребят о своих родственниках — участниках Великой Отечественной войны.

Духовно-нравственное развитие личности в системе образования в целом является сложным, многоплановым процессом. Оно неотделимо от жизни человека во всей ее полноте и противоречивости, от семьи, общества, культуры, человечества в целом и достигается в процессе развития личности, ее духовно-нравственного, гражданского, патриотического воспитания.

Воспитание человека, формирование в нем свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России.

Технология проектирования индивидуальной логопедической работы с ребенком с тяжелой умственной отсталостью

Юсуфкулова Гузалия Гарафиевна, учитель-логопед

МБОУ «Бардымская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат» (Пермский край)

У детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью наряду с нарушением базовых психических познавательных процессов также выявляются специфические нарушения речи. Своеобразие развития речи проявляется в нарушении всех его структурных компонентов: фонетико-фонематического, лексического и грамматического.

Речевые нарушения у обучающихся с тяжелой и умеренной умственной отсталостью носят стойкий характер. Наряду с отсутствием речи, звукокомплексов либо с использованием в общении бессмысленных штампов ранее услышанных фраз, присутствуют компоненты сенсорного недоразвития. В связи с чем, у данной категории детей наблюдается ограниченное понимание обращенной к ним речи и ее ситуативное понимание. Одни воспринимают речь окружающих в виде коротких фраз, инструкций. Другие способны воспринимать бы-

товую речь и выполнять инструкции, восприятие более сложных речевых конструкций текста затруднено. У детей с тяжелой и умеренной умственной отсталостью формирование письменной речи затруднено либо практически невозможно.

Выше описанное дает основание говорить о тяжелых и множественных нарушениях развития (ТМНР), которые влияют на развитие ребенка не по отдельности, а в совокупности, образуя сложные сочетания.

Своеобразие психического развития обучающихся с тяжелой и умеренной умственной отсталостью с ТМНР определяет специфику их образовательной потребности. Под особыми образовательными потребностями детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, с ТМНР следует понимать комплекс специфических потребностей, возникающих вследствие выраженных нарушений интеллектуального развития, часто

в сочетанных формах с другими психофизическими нарушениями.

Понимая значимость учета образовательных потребностей детей с тяжелой умственной отсталостью необходимо создать адекватные условия, способствующие развитию личности обучающихся для решения их насущных жизненных задач.

Согласно Федеральному Государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) — (ФГОС), образование детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями осуществляется не на основе адаптированной основной образовательной программы (АООП), а на основе Специальной индивидуальной программы развития, учитывающей их вариативные специфические образовательные программы.

Специальная индивидуальная программа развития (СИПР) — это документ, который отражает общую стратегию и конкретные шаги междисциплинарной команды. Команда включает специалистов школы и родителей, которые вовлечены в организацию образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с тяжелой и умеренной умственной отсталостью. СИПР составляется исходя из структуры нарушений, образовательных потребностей и потенциальных возможностей обучающихся. Психолого-медико-педагогическая комиссия определяет требования к содержанию СИПР каждого обучающегося с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и условием их реализации.

Реализация СИПР предполагает формирование у детей с тяжелой умственной отсталостью жизненных компетенций, которые обеспечат их необходимым объемом знаний, умений и навыков в повседневной жизни.

В индивидуальном учебном плане ребенка выделены образовательные области. Одним из которых является язык и речевая практика. Реализация данной образовательной области осуществляется через учебный предмет речь и альтернативная коммуникация. Для реализации особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью совместно всеми, сопровождающие в образовании ребенка (учитель класса, учитель-логопед, специальный психолог, учитель-дефектолог, учитель по адаптивной физкультуре и др.), составляется программа учебного предмета.

Программа (подпрограмма) индивидуальной логопедической работы с ребенком с тяжелой умственной отсталостью в структуре СИПР отражается в индивидуальном учебном плане в части — коррекционные занятия «альтернативная коммуникация».

Основанием проектирования индивидуальной (рабочей) программы логопедической работы являются нормативные документы:

— Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273 — ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

— Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 года № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллекту-

альными нарушениями)», зарегистрирован в Минюсте России 3 февраля 2015 года № 35850.

— Постановление Главного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 года №26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286—15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»».

— Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 № 1015 г. Москва «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

— Адаптированная основная общеобразовательная программа для обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми множественными нарушениями развития (вариант 2) (проект).

— Адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями (вариант 2) МБОУ «Бардымская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа — интернат»

— Программа ЦЛП г. Пскова «Основные направления и содержание обучения детей и подростков с особыми потребностями в Лечебно-педагогическом центре г. Пскова».

— Программа «Обучения и воспитания детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития» под ред. канд. псих. наук, проф. И. М. Бгажниковой (2010 г).

ФГОС на регламентирует структуру специальной индивидуальной программы развития обучающегося. В нашей школе в структуру СИПР мы включили следующие разделы, предложенные профессором Левченко И.Ю (заведующая лабораторией инклюзивного образования ИСО и КР).

Структура индивидуальной (рабочей) программы логопедической работы содержит следующие компоненты:

- Титульный лист.
- Целевой раздел.
- Пояснительная записка
 - цели и задачи реализации Программы.
 - принципы и подходы к формированию программы.
 - характеристика особенностей речи у детей с тяжелой умственной отсталостью.
 - характеристика развития ребенка на момент составления программы, определяющая приоритетные направления его воспитания и обучения;
 - планируемые результаты освоения Программы.
- Содержательный раздел.
 - Формы, методы и средства организации коррекционно-образовательной деятельности.

- Взаимодействие учителя—логопеда с субъектами коррекционно-образовательного процесса.
- Мониторинг эффективности коррекционно-развивающего процесса.
 - Организационный раздел.
- Материально-техническое обеспечение Программы.
 - диагностика речевых нарушений.
 - комплексное тематическое планирование работы по преодолению речевых нарушений.
 - план индивидуальной коррекционной работы.
 - перспективный годовой план работы.
 - проектная деятельность.

- Индивидуальная программа профессионального развития (ИППР) учителя-логопеда.

Средства мониторинга прописываются каждым специалистом отдельно, и они же прослеживают динамику развития ребенка. Мониторинг проводится не реже одного раза в полугодие. В ходе мониторинга учитель-логопед оценивают уровень сформированности представлений, действий, внесенных в СИПР: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции», «выполняет действие с частичной помощью», «действие не выполняет» и т.д. На основе итогового контроля составляется СИПР на следующий учебный год.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года [<http://www.constitution.ru/>] Режим доступа: Система Кодекс-клиент.
2. Федеральный Закон «Об образовании Российской Федерации» от 29.12.12 № 273-ФЗ.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19.12.14 № 1599.
4. Зинкевич-Евстегнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей интеллекта / Т.Д. Зинкевич-Евстегнеева. — СПб.: Институт специальной психологии и педагогики, 2000. — 96 с.
5. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р Маллер, Г. В Цикото. — М.: Академия, 2003. — 202 с.
6. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. — М., 1969.
7. Шипицина, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицина. — СПб.: Речь, 2005. — 477 с.

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Система управления инновационным развитием ссуза

Козаева Гульнара Ролландовна, аспирант

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (г. Владикавказ)

В настоящее время подготовка конкурентоспособного специалиста является главной задачей любого профессионального образовательного учреждения. Динамично развивающийся мир диктует создание адекватных организационно-управленческих условий для инновационного образа жизни в каждом учреждении образования. Они связаны с организацией в них особого инновационного климата — обстановки, в которой человек чувствует себя свободным, полностью мотивированным, готовым к творческой работе, формирующего инновационность, как ведущее качество профессионально-педагогической культуры коллектива, отличающегося особым укладом жизни [3, с. 219–222]. Организационно-управленческие условия должны включать управляющую и управляемую подсистемы, функционирующие в тесной взаимосвязи.

Управляющая подсистема (субъект управления) вырабатывает цели и осуществляет соответствующее воздействие на управляемую подсистему. *Управляемая подсистема* принимает команды управления и в результате между двумя подсистемами циркулирует разнообразная информация педагогического и управленческого характера, которая необходима для инновационного развития образовательного пространства.

В числе главных объектов целостной системы управления инновационным развитием ссуза определены:

- подбор и расстановка кадров, включающие их подготовку, переподготовку и повышение квалификации;
- разработка и определение оптимального содержания деятельности методической службы ссуза;
- экономическое обеспечение, включающее создание соответствующей материально-технической базы, нормативное финансирование, социальную защиту работников;
- разработка и реализация новых технологий обучения и развития студентов;
- процессы взаимодействия с внешней средой, включающие установление взаимовыгодных отношений с заинтересованными субъектами социально-экономической среды, сотрудничество с органами управления образованием, связи с различными предприятиями и организациями.

Систему управления развитием инновационной среды ссуза необходимо разделить на специальные

звенья: методическое звено, звено управления разработкой и реализацией новых педагогических технологий, звено управления подбором и расстановкой кадров, звено управления экономическим обеспечением, звено управления установлением взаимовыгодных отношений с субъектами внешней социально-экономической среды.

Каждое звено управления самостоятельно выполняет относящуюся к нему область задач, но лишь во взаимодействии с другими звеньями каждое из них способно выполнять общее функциональное предназначение.

Неудовлетворительное состояние одного из звеньев управления оказывает негативное влияние на функционирование всех других объектов (субъектов) управления.

Для создания условий для инновационного развития ссуза мы считаем необходимым распределение функций управления между звеньями системы и обеспечение оптимальных условий функционирования и последующего развития этой системы. Структура такой системы представлена на рис. 1.

Представленная система управления способствует укреплению как горизонтальных, так и вертикальных связей и направлена на реализацию имеющихся целей и задач.

Педагогический совет определяет стратегию и тактику образовательного процесса. За исполнение задач образовательного учреждения ответственность несет *директор*, за исполнение задач методической службы — *заместитель по научно-методической работе*. Управление на уровнях директора и его заместителя по научно-методической работе осуществляется при участии служб поддержки (бухгалтерия, отдел кадров) и служб обеспечения (психологической, социологической). Заместитель директора по научно-методической работе осуществляет управление методической службой через *научно-методический совет*, одновременно являясь его председателем. Методический совет руководит всей методической работой ссуза. На нем, по нашему мнению, лежит решение главной задачи по созданию эффективной системы подготовки специалистов в условиях инновационной среды. Структура управления формирует горизонтальное построение системы через цикловые методические комиссии, методический кабинет. Педагогические задачи обучения и воспитания

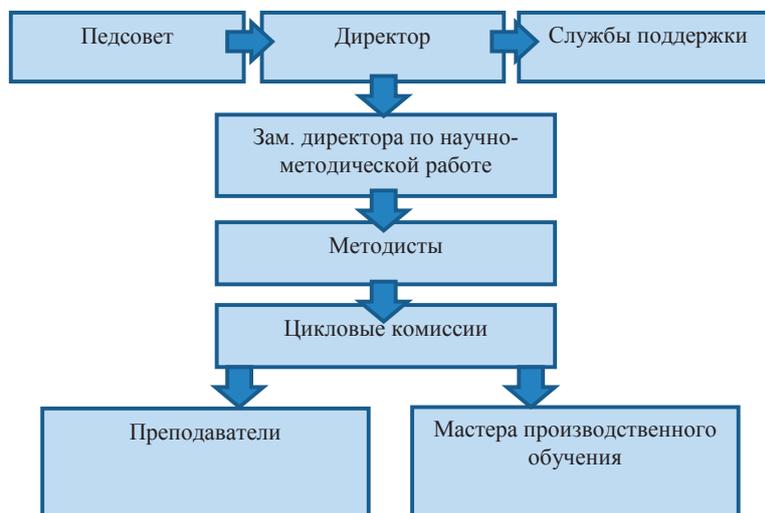


Рис. 1. Структурно-функциональная система управления инновационным развитием ссуза

вырабатывают и реализуют цикловые методические комиссии, они формируют программно-методические материалы, разрабатывают и внедряют новые технологии обучения, моделируют и конструируют инновационный педагогический труд, проводят научно-исследовательскую работу. Методический кабинет осуществляет анализ деятельности педагогов, оформление педагогического опыта [2, с. 10]. Для решения инновационных задач формируются новые субъекты: временные и постоянные, обеспечивающие развитие методической службы, развивающее обучение, воспитание.

Преподаватели — главные действующие лица, непосредственно взаимодействующие с учащимися в процессе обучения. От их знаний и умений управлять образовательным процессом зависят конечные результаты образования. Инновационная деятельность всегда связана с необходимостью изменений профессиональной, социальной среды. Педагоги оказываются в ситуации необходимости переосмысления и переоценки своих принципов, опыта, принятия новых межличностных и социальных отношений. Создание, внедрение и принятие инноваций требует от личности эмоционального, интеллектуального и нравственного напряжения, а также педагогической креативности [1, с. 65]. Для достижения поставленной цели мы считаем, что необходимо:

1. Внедрить постоянно действующую методическую систему оценки и аттестации работников ссуза.

2. Создать систему экономического обеспечения инновационной деятельности. Организовать необходимое финансовое обеспечение.

3. Создать систему разработки и реализации педагогических технологий обучения, воспитания и развития. Организовать научно-исследовательскую работу по освоению новых педагогических технологий.

Разработать и внедрить систему оказания методической помощи педагогическим и руководящим работникам ссуза. Разработать и внедрить систему работы с передовым педагогическим опытом.

4. Внедрить эффективную систему подбора и расстановки квалифицированных кадров, отвечающих за ту или иную деятельность в колледже.

5. Установить взаимовыгодные отношения с заинтересованными организациями, учреждениями, предприятиями. Организовать распространение передового педагогического опыта работы коллектива ссуза во внешней среде образовательного пространства.

Все звенья управления формируют условия инновационного развития. В то же время определяются чёткие позиции равноправного сотрудничества с различными субъектами на основе действующих правовых норм. Предпосылкой для создания демократического режима развития образовательной системы является умелое управление процессом.

Проектируемая нами система управления в иерархии имеет много уровней. Для выделения уровней модели использовалась диалектическая теория познания, которая рассматривает развитие как движение от простого к более сложному, то есть от эмпирического уровня к теоретическому и практике.

Литература:

1. Евдокименко, Н. Л. К осмыслению инновационных процессов в образовании/Инновационное образование: теория и практика: материалы Междунар. науч.—практ. конф., Минск. — 2011. — С.65
2. Ледянкина, М. А. Организация деятельности методической службы техникума по развитию профессиональной компетентности преподавателей: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ледянкина Марина Александровна; — Киров, 2012. — С. 10
3. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт. — сост.: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. М.: ФИРО, 2010. — Вып. 1. — 146 с.

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Теоретическая и практическая составляющие профессиональной этики как учебной дисциплины

Алексеева Мария Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России

В общей системе вузовского юридического образования особое место отводится этической подготовке, так как образующие ядро этической науки моральные ценности, принципы и нормы, в профессиональной деятельности будущих юристов должны стать тем необходимым смыслообразующим началом, которое формирует осознанность специалистов в понимании своих функциональных задач и ответственность в их выполнении.

Единство и взаимодополняемость теории и практики в обучении профессиональной этике является важнейшим условием становления этической культуры и этической зрелости обучающихся.

Именно поэтому проблема соотношения теории и практики в преподавании профессиональной этики стоит достаточно остро. С одной стороны, это объясняется строгостью теоретических положений, призванных в каждом последующем поколении закреплять необходимые для сохранения человеческого рода моральные устои, а, с другой стороны, неоднозначностью практики применения существующих догматов в реальных жизненных ситуациях, где разные субъекты общения далеко не всегда испытывают потребность следовать нормам должного поведения. Данное противоречие заключено в самой сути этической науки, где ее предмет (мораль) оставляет каждому право выбора — зная, как надо, по тем или иным причинам выполнять, либо нарушать непписанные нравственные нормы.

В профессиях, объектом труда которых является человек, вопросы специфической практической направленности фундаментальных теоретических положений этики всегда остаются актуальными.

Этическая культура юристов — не просто желательная черта, это неотъемлемая составляющая их профессионализма, гарант обеспечения законных интересов и прав граждан и поддержания правопорядка в государстве. Под этической культурой юристов мы понимаем ту важную часть общей культуры человека, которая представляет собой своеобразный синтез духовной, нравственной и правовой культур. Ее характерные черты — гуманистическая направленность цен-

ностных ориентаций и мотивов поведения и приоритет социально одобряемых действий.

Этическая зрелость — это тот уровень этической культуры, который отличается привычными и устойчивыми осознанностью, ответственностью и самостоятельностью в ситуациях выбора разной степени сложности. Не случайно поэтому профессиональная этика занимает прочное место на первых курсах обучения в вузе, а полученные здесь базовые знания предполагают широкое закрепление и углубление на других дисциплинах гуманитарного и профессионального циклов.

Составляющими этической культуры являются: знания о нравственных нормах и принципах, сформированные на их основе нравственные убеждения личности и выработанные умения грамотно распоряжаться имеющимся багажом на практике.

Как же должен быть организован вузовский образовательный процесс, чтобы данное единство было достигнуто?

Сама структура морали как предмета этики дает ответ на данный вопрос, и он касается содержания данного направления образования. Это поэтапные и взаимообогащающие друг друга элементы, формирующие моральное сознание будущих юристов (теория) и создающие условия для получения ими опыта моральной деятельности и нравственных отношений (практика). Остановимся на их содержании.

Моральное сознание представляет собой эталонную сторону морали и носит обязательный характер, поскольку не существует здравомыслящего человека, не имеющего представлений об общепризнанной системе нравственных взглядов, идей, ценностей, представлений о добре и зле, достойном и недостойном поведении. Ограничивать моральное сознание только рациональными элементами (понятиями) ошибочно. Оно формируется в единстве с его эмоциональной стороной (нравственными чувствами) и волей (способностью сознательно управлять своими эмоциями и поступками). К числу рациональных элементов морального сознания относят: нравственные идеалы, моральные принципы, моральные нормы, моральные оценки и др. В своей со-

вокупности они дают человеку понимание, чего от него ждут окружающие люди и общество в целом.

Возглавляют этот ряд понятий нравственные идеалы как высшие моральные ориентиры, представления о нравственно совершенной личности. Моральные принципы задают общее направление деятельности человека, их основу составляют нравственные ценности: гуманизм, патриотизм, интернационализм, справедливость, законность и др. Содержание принципов раскрывается, детализируется и конкретизируется в нормах. Моральные нормы представляют образцы поведения в типичных, часто повторяющихся ситуациях. В отличие от правовых норм они не имеют принудительной силы и рассчитаны на добровольное исполнение. Моральные оценки основаны на представлениях о добре и зле, положительном и отрицательном, достойном и недостойном. Формами выражения моральной оценки являются одобрение, похвала, согласие, симпатия или, напротив, порицание, осуждение, критика, неприязнь и т.п. Важное значение имеет и самооценка человека, связанная с нравственными чувствами (угрызения совести, стыд, раскаяние, гордость и т.п.).

Необходимость изучения нравственных принципов и норм в формировании личности выпускника юридического вуза бесспорна. Данные категории являются теми исходными ориентирами, которые определяют осознанное и ответственное отношение обучающегося к собственному поведению и поведению других людей.

Специфика юридической морали состоит в том, что ее нормы закрепляются нормативными документами, например: Кодексом судейской этики, Кодексом профессиональной этики адвоката, Кодексом этики прокурорского работника, Профессиональным кодексом нотариусов Российской Федерации и др. Но, очевидно, что ни один документ, ни одна инструкция не могут предусмотреть все возможные ситуации, возникающие в реальной жизни и требующие принятия самостоятельного, иногда единственно верного решения и его исполнения.

Это уже область моральной деятельности и нравственных отношений. В юридической профессии к ним предъявляются высокие нравственные требования, соблюдение которых является обязательным. Следовательно, уже в вузе обучающийся должен получить такой опыт нравственного поведения, в необходимости соблюдения которого у него не будет сомнений.

Важно отметить, что прикладная этика в целом и юридическая этика в частности являются «приложением этических и моральных понятий и суждений к конкретным сложным, часто очень драматическим, и в любом случае — противоречивым ситуациям» [2]. Нередко они представляют собой моральные дилеммы — «когда одинаково правильными являются диаметрально противоположные точки зрения и способы поведения» [2]. Выход из них требует колоссального интеллектуального, эмоционального и психологического напряжения. Именно в этом процессе проверяются усвоенные заповеди и запреты. И тогда мы говорим, что подлинное формирование нравственности начинается, когда знания преобразуются в уверенность о недопусти-

мости поступать безнравственно, что является показателем этической зрелости.

Практика свидетельствует, что такие результаты могут быть получены в ходе активной деятельности обучающегося в рамках гуманистически ориентированного образовательного процесса, современные тенденции которого наиболее полно проявляются в личностно-ориентированном образовании. Назовем его ключевые характеристики. Во-первых, знания и опыт становятся личностно значимыми, так как являются результатом не навязывания и принуждения, а реализацией собственных познавательных интересов и потребностей. Во-вторых, осознанное усвоение знаний делает студента носителем принятых идей и ценностей. В-третьих, включение в практическую деятельность актуализирует личностный и профессиональный потенциал будущего специалиста.

С точки зрения гуманистической педагогики, именно «гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслу жизни» [3]. Теоретический учебный курс «Профессиональная этика» занимает в этой нише особую роль.

Позволим некоторое допущение, что даже самые традиционные формы проведения вузовских занятий (лекции, семинары, практические занятия), являющиеся для вчерашних школьников абсолютно новыми, создают достаточные условия для формирования этических знаний и умений. Однако все возрастающая сложность задач, решаемых юристами, требует максимального использования в их профессиональной подготовке элементов современных образовательных технологий. К их числу можно отнести: проблемные лекции и семинары, дискуссии, «круглые столы» и др. Особую роль в формировании этической культуры будущих юристов играют практические задачи и ситуации, ролевые и деловые игры, требующие использования усвоенных теоретических положений в моделируемой практической деятельности. Организуемый в рамках перечисленных занятий диалог позволяет «открыть индивидуальному сознанию то, что было от него скрыто в силу одностороннего положения относительно предмета... именно поэтому участники взаимодействия выступают как ценности друг для друга» [1]. Налицо эффективные возможности для обеспечения единства теории и практики.

Подчеркнем, что присвоение этических ценностей и умелое владение этическими нормами возможно в условиях образовательного процесса, где слова об этическом должном подкрепляются соответствующими действиями и поступками со стороны обучающихся и педагогов. Показателями такого образовательного пространства являются: уважение достоинства каждого, атмосфера внимания и доброжелательности, признание индивидуальности обучающихся, создание личностно утверждающих ситуаций, поощрение этически зрелого поведения.

Таким образом, содержательность и эффективность этической направленности образовательного процесса в юридическом вузе обеспечивается взаимообуслов-

ленным и взаимодополнительным характером ее теоретической и практической составляющих, преемственностью подготовки на всех курсах, использованием разнообразных форм организации обучения, интеграцией аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Вуз должен научить будущих юристов лучшим образцам профессионального поведения, сформировать у них важнейшие нравственные качества. От того, насколько молодой специалист будет готов использовать полученный теоретический багаж и первоначальный практический опыт, зависят не только его профессиональные успехи и личный авторитет, но и сила норм морали и права в государстве, гражданином которого он является.

Литература:

4. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. — М.: МИРОС, 2002. — 296 с.
5. Коновалова, Л. В. Прикладная этика (по материалам западной литературы) / Л. В. Коновалова. Выпуск 1. Новая электронная библиотека [Эл. ресурс] http://read.newlibrary.ru/read/konovalova_1_v_/prkladnaja_yetika.html
6. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. <http://www.psyoffice.ru/3744-slobodchikov-v.i.—isaev-e.i.—osnovy.html>

Проектирование системы задач и упражнений по учебной дисциплине «Математический анализ»

Власов Дмитрий Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент;
Синчуков Александр Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

В центре внимания статьи — проектирование системы задач и упражнений по учебной дисциплине «Математический анализ» для математической подготовки бакалавров экономики. Представленные двадцать две типовые задачи охватывают все разделы математического анализа, в полной мере отражают многообразие математических и методических особенностей учебного материала. В рамках практической реализации технологического подхода удалось усилить направленность изучения математического анализа на усвоение основных понятий, теорем, алгоритмов, профессионально-значимых компетенций, связанных с ними.

Ключевые слова: система упражнений, типовая задача, бакалавр, педагогическое проектирование, математическая подготовка, математический анализ

Учебная дисциплина «Математический анализ» традиционно играет значимую роль в системе математической подготовки бакалавра экономики [7] и бакалавра менеджмента [8]. Понятия и методы, формируемые у студентов в рамках учебной дисциплины «Математический анализ» характеризуются высоким уровнем востребованности, составляют инвариант математической подготовки, используются в последствии при изучении математических моделей экономической кибернетики [3], теории принятия решений [2]. Под типовой задачей по математическому анализу мы понимаем задание специального вида, при решении которого методы деятельности (алгоритмы) могут быть применены к его разрешению без какого-либо изменения. Другими словами, это «элементарная» задача. Однако, как показывает педагогическая практика, даже такие «элементарные» задачи характеризуются высоким уровнем сложности. В данной статье мы представим 22 типовые задачи по учебной дисциплине «Математический анализ», ставшие неотъемлемой частью содержания прикладной математической подготовки бакалавров на факультете дистанционного обучения Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова.

Различные исследователи, среди которых Асланов Р. М., Бачурин В. А. [1], Гузеев В. В., Демидович Б. П. [10], Колягин Ю. М., Монахов В. М., Нижников А. И., Смирнов Е. И., Тестов В. А., Шипачев В. С. [12], Эрдниев П. М. рассматривали системы задач и упражнений по различным разделам математики с различных точек зрения, однако пришли по существу к одним результатам. Во-первых, система современных дидактических требований к системам задач и упражнений по математике реально может быть обеспечена сложным логико-методическим анализом и *представлением результата достаточно большого объема* (большое количество задач и упражнений) и *сложной структуры* (несколько уровней сложности, достаточное количество задач и упражнений). Во-вторых, системы упражнений по различным темам образовательной области «Математика», содержащиеся в традиционно используемых задачах и сборниках упражнений, не характеризуются необходимым уровнем реализации дидактических характеристик.

Представленная далее система задач и упражнений по учебной дисциплине «Математический анализ» охватывает все основные понятия и вопросы, необходимые в дальнейшем для решения более сложных, квазипрофессиональных задач, представленных в статьях [4, 6], исследования современных экономических проблем и ситуаций, формирования качественных представлений о математических и инструментальных методах в экономике и управлении.

Типовая задача 1. Вычислить пределы последовательностей, не используя правило Лопиталья $\lim_{n \rightarrow \infty} (\sqrt{4n^5+5} - 2\sqrt{n^5-1})$, $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sqrt[3]{3n^8+5n^2+1}}{3n+\sqrt{n}}$. *Типовая задача 2.* Вычислить пределы функций, не используя правило Лопиталья $\lim_{x \rightarrow -2} \frac{0,5x^2+0,5x-1}{x^2+7x+10}$, $\lim_{x \rightarrow 5} \frac{\sqrt{1+3x}-4}{25-x^2}$. *Типовая задача 3.* Охарактеризовать точки разрыва функции $y = \frac{\sin^2(x-2)}{4-4x+x^2}$.

Типовая задача 4. Найти производную приведенной функции $y = e^{\arcsin(1-8x^3)}$. *Типовая задача 5.* Найти производную приведенной функции $f(x) = -\ln(1+e^x) + x$ в точке $x_0 = 0$. *Типовая задача 6.* Найти dy (дифференциал первого порядка функции $y = f(x)$) в данной точке $x_0 = 1$, $y = \sin \frac{2x+5}{8+5x+x^2}$.

Типовая задача 7. Вычислить предел функции $\sqrt{x} \ln x$, используя правило Лопиталья: $\lim_{x \rightarrow +0} \sqrt{x} \ln x$. *Типовая задача 8.* Для приведенной функции $y = f(x_1, x_2)$ вычислить частные производные первого порядка $\frac{\partial f}{\partial x_1}$ и $\frac{\partial f}{\partial x_2}$, а также выписать полный дифференциал первого порядка dy в точке $A(1; -1)$, $f(x_1, x_2) = \ln(2x_1x_2 - x_1 + x_2^2)$.

Типовая задача 9. Для функции $f(x_1, x_2) = \frac{x_2}{\sqrt{5x_2 - 2x_1}}$ найти: градиент функции в точке $A(1; 1)$, величину градиента, производную по направлению в точке $A(1; 1)$.

Типовая задача 10. Для функции $f(x_1, x_2) = \cos(3x_1 - x_2^3)$ определить все возможные частные производные второго порядка. Проверить выполнение равенства $\frac{\partial^2 f}{\partial x_1 \partial x_2} = \frac{\partial^2 f}{\partial x_2 \partial x_1}$. *Типовая задача 11.* Найти интервалы

монотонности функции $y(x) = \frac{\sqrt{x}}{x+1}$. Определить локальные максимумы и минимумы указанной функции. *Типовая задача 12.* Определить $y_{\text{наиб}}$ — наибольшее и $y_{\text{наим}}$ — наименьшее значения функции $y = x^3 + 6x^2 - 36x$ на отрезке $[-7; 0]$.

Типовая задача 13. Формула $R(p) = 784(9+p)^{-1} + 4p + 24$ определяет зависимость величины управленческих расходов R от количества произведенной продукции p . Указать, какое количество выпущенной продукции характеризуется минимальными управленческими расходами. *Типовая задача 14.* Определить направления выпуклости и точки перегиба графика функции: $y = e^{-x}(1+x)$. *Типовая задача 15.* Выполнить полное исследование функции $f(x) = x^2(1-x)^{-1}$, компонентом которого является выявление всех видов асимптот и построить график заданной функции.

Типовая задача 16. Найти локальные безусловные экстремумы функции $y = f(x_1, x_2)$, $f(x_1, x_2) = x_1^2 + x_2^2 - x_1x_2 + x_1 + x_2$. *Типовая задача 17.* Найти экстремумы функции $f(x_1, x_2) = x_1^2 - 2x_2^2 + 4x_1x_2 - 6x_1 - 1$ при условии, что $x_1 + x_2 = 3$. *Типовая задача 18.* Реализовать метод интегрирования по частям для интегралов: $I_1 = \int \sqrt{x} \ln x dx$, $I_2 = \int_0^2 (2-x)e^{2x} dx$.

Типовая задача 19. Используя метод внесения под знак дифференциала или реализуя необходимую замену, найти следующие неопределенные и определенные интегралы $I_1 = \int_0^3 x \sqrt{9-x^2} dx$, $I_2 = \int \frac{\text{tg}^4(x+1)}{\cos^2(x+1)} dx$, $I_3 = \int_1^4 \frac{dx}{\sqrt{x+x}}$.

Типовая задача 20. Найти следующие неопределенные интегралы, содержащие квадратный трехчлен в знаменателе дроби и под знаком квадратного арифметического корня: $I_1 = \int \frac{x}{13+6x+x^2} dx$, $I_2 = \int \frac{dx}{\sqrt{5+2x+x^2}}$.

Типовая задача 21. Найти следующие неопределенные и определенные интегралы от тригонометрических

функций: $I_1 = \int \sin^3 2x dx$, $I_1 = \int_0^{\frac{\pi}{3}} \sin 5x \cos x dx$. Типовая задача 22. Вычислить площадь фигуры, ограниченной

графиками функций: $y = 12 - x^2$, $y = 2x^2$ и $y = x$, $y = 1/x$, $x = 5$, $y = 0$.

Следует отметить, что созданию целостной системы задач и упражнений (22 типовые задачи) предшествовало уточнение методических особенностей целеполагания при проектировании системы обучения прикладной математике [5], изучение перспективных возможностей новых технологии *Wolframalpha* при изучении элементов прикладной математики студентами бакалавриата [11]. Без достаточного внимания ко всем компонентам учебного процесса (в том числе и к системе задач и упражнений) невозможна реализация стратегии развития методической системы математической подготовки бакалавров [9], направленной на повышение качества, доступности и эффективности математического образования.

После проектирования системы задач и упражнений мы обратились к анализу её методической эффективности в условиях реализации технологического подхода и без использования технологического подхода. Мы пришли к необходимости формализации уровня сложности каждого типового задания и оценки его по шкале 0–9 («0» — самый низкий уровень сложности, «9» — максимально возможный уровень сложности). Для оценки параметра «Результативность» мы использовали шкалу 0–4 («0» — самая низкая результативность, «4» — максимально возможная результативность). Внедрение в учебный процесс специально спроектированной системы задач и упражнений по учебной дисциплине «Математический анализ» позволило существенно изменить значения параметра «Результативность» по большинству учебных вопросов, о чем свидетельствует проведенный анализу её методической эффективности.

Литература:

1. Бачурин, В. А. Задачи по элементарной математике и началам математического анализа — М.: Физматлит. — 2005. — 712 с.
2. Власов, Д. А. Методологические аспекты принятия решений // Молодой ученый. — 2016. — № 4. — С. 760–763.
3. Власов, Д. А. Особенности и математические основы современной экономической кибернетики // Техника. Технологии. Инженерия. — 2016. — № 2. — С. 4–7.
4. Власов, Д. А. Особенности реализации доходного подхода к оценке стоимости малого предприятия // Вопросы экономики и управления. — 2016. — № 3. — С. 78–81.
5. Власов, Д. А. Особенности целеполагания при проектировании системы обучения прикладной математике // Философия образования. — 2008. — № 4. — С. 278–283.
6. Власов, Д. А. Проектирование развития современной профессиональной компетентности будущего учителя математики (аспект экономической культуры): Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2001. — 200 с.
7. Власов, Д. А. Реализация метода дерева в моделировании процесса принятия решений // Вопросы экономики и управления. — 2016. — № 2. — С. 34–37.
8. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Прикладная математическая подготовка бакалавра менеджмента // Образование и воспитание. — 2016. — № 4. — С. 57–60.
9. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Принципы проектирования прикладной математической подготовки бакалавра экономики // Образование и воспитание. — 2016. — № 3. — С. 37–40.
10. Власов, Д. А., Синчуков А. В. Стратегия развития методической системы математической подготовки бакалавров // Наука и школа. — 2012. — № 5. — С. 61–65.
11. Демидович, Б. П. Задачи и упражнения по математическому анализу для вузов. — М.: АСТ. — 2010. — 495 с.
12. Качалова, Г. А., Власов Д. А. Проблемы подготовки будущего учителя математики к реализации содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» // Российский научный журнал. — 2011. — № 21. — С. 86–91.
13. Качалова, Г. А., Власов Д. А. Технологии Wolframalpha при изучении элементов прикладной математики студентами бакалавриата // Молодой ученый. — 2013. — № 6. — С. 683–691.
14. Шипачев, В. С. Математический анализ. Теория и практика. Учебное пособие для вузов. — М.: Высшая школа. — 2009. — 350 с.

Рожа и коморбидная патология как модель для отработки профессиональных навыков у обучающихся в медицинском вузе (клинические случаи рожи)

Доценко Александра Александровна, студент;
 Давлиева Лилия Раиловна, студент;
 Глушкова Екатерина Николаевна, старший лаборант;
 Ратникова Людмила Ивановна, доктор медицинских наук, профессор, заведующая кафедрой;
 Шип Степан Александрович, кандидат медицинских наук, доцент, ассистент
 Южно-Уральский государственный медицинский университет (г. Челябинск)

Приведено два клинических случая рожи, протекающих на фоне коморбидной патологии. Курацию осуществляли обучающиеся медицинского вуза, главной задачей которых было повышение своих профессиональных компетенций по дисциплине «инфекционные болезни». Клинический случай рожи № 1 — первичная локализованная рожа средней степени тяжести;отягощающие коморбидные факторы: сердечно-сосудистая патология, сахарный диабет, вторичная лимфовенозная недостаточность в области левой стопы после перенесенного травматического раздробленного перелома. Клинический случай рожи № 2 — рецидивирующая распространенная рожа тяжелой степени тяжести; отягощающие коморбидные факторы: сердечно-сосудистая патология; эндокринная патология (сахарный диабет, ожирение); трофическая язва, микробная экзема на здоровой конечности, микоз кожи стоп и онихомикоз. Приведены иллюстрации (фотографии).

Ключевые слова: рожа, инфекционные болезни, клинический случай, обучающиеся, студенты, профессиональные навыки, коморбидность

Key words: erysipelas, infectious diseases, clinical case, trainees, students, professional skills, comorbidity

Наработка практических навыков очень важна для формирования профессиональных компетенций специалиста, проходящего обучение в вузе [1, 2, 3]. Особенно актуальны практические навыки в профессии врача, т.к. от успешности их освоения зависят жизнь и здоровье людей [4, 5]. Изучение дисциплины «инфекционные болезни» является обязательным для будущего врача [6, 7].

Патологические процессы в живом организме зачастую приводят к декомпенсации имеющейся коморбидной патологии [8, 9, 10]. Пусковым фактором декомпенсации неинфекционных заболеваний нередко выступают острые инфекционные заболевания [11, 12, 13, 14]. Рожа — это инфекционная патология с доминирующей стрептококковой этиологией и выраженной гендерной неравномерностью [15, 16, 17, 18, 19]. Инфекционный процесс при роже отличается тяжестью течения, сложностью диагностики, риском осложнений [20, 21, 22, 23, 24]. Проблема рожи утяжеляется преимущественным вовлечением лиц старшего возраста, страдающих различной фоновой, коморбидной патологией [25, 26, 27, 28, 29]. Это актуально с учетом того, что существуют значительные сложности в выборе оптимальной схемы терапии у данной категории больных [30, 31, 32].

Приведено два клинических случая рожи, протекающих на фоне коморбидной патологии. Курацию осуществляли обучающиеся медицинского вуза, главной задачей которых было повышение своих профессиональных компетенций по дисциплине «инфекционные болезни».

КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ № 1: Больной М., 64 года, пенсионер.

Жалобы при поступлении: отечность, гиперемия, болезненность левой нижней конечности, повышение температуры тела до 39,0°C, общая слабость, недомогание.

Анамнез заболевания: Считает себя больной со 2 окт., когда в обед появился озноб, повышение температуры тела до 38,0°C, затем появилась гиперемия, жжение в области левой голени. Самостоятельно принимал жаропонижающие препараты. Утром 3 окт. состояние пациента не улучшилось, вызвал бригаду скорой медицинской помощи, был экстренно госпитализирован в инфекционное отделение ГКБ № 8.

Эпидемиологический анамнез: Проживает в благоустроенной квартире. Острые респираторные заболевания, переохлаждение, перегревание отрицает. Контакт с инфекционными больными, в т.ч. больными стрептококковой инфекцией отрицает. У родственников в анамнезе заболевания наличие рожи отрицает.

Анамнез жизни: ИБС, стенокардия, гипертоническая болезнь, аортокоронарное шунтирование (АКШ) — 2010 г. Травматический раздробленный перелом левой стопы (2000 г.) с формированием в последующем вторичной лимфовенозной недостаточности в области левой стопы. Сахарный диабет 2 типа с 2010 года.

Локальный статус (рис. 1): В области левой голени имеется гиперемия с геморрагическим компонентом с четкими границами; регионарный паховый лимфаденит справа.

Динамика развития заболевания: За время, проведенное в стационаре на фоне продолжающейся терапии состояние пациента улучшилось.

Заключительный клинический диагноз (основной): Первичная рожа левой голени эритематозно-геморрагическая форма, средней степени тяжести.

Данные дообследования:

ОАК (4 окт.): WBC — 12,1 RBC — 4.77 HGB — 13.0 PLT — 119.



Рис. 1. Первичная рожа левой голени эритематозно-геморрагическая форма, средней степени тяжести. Вторичная лимфовенозная недостаточность в области левой стопы после перенесенного травматического раздробленного перелома (2000 г.)

ОАМ (7 окт.): цвет соломенно-желтый, прозрачная, удельный вес 1,027, белок 0,033, сахар отрицательный.

Биохимическое исследование крови (4 окт.): мочевины 6,2 ммоль/л, глюкоза 6,5 ммоль/л, креатинин 98 мкмоль/л, билирубин прямой 5,6 мкмоль/л, билирубин общий 14,4 мкмоль/л, АСТ 23 ЕД/л, АЛТ 22 ЕД/л.

Глюкоза крови (7 окт.): 6,6 ммоль/л.

Лечение. Цефотаксим 2,0 x 2 раза/сут. в/м на 0,5% — 5,0 новокаина. Диклофенак 3,0 x 1 раз/сут. в/м. Гепарин 2,5 ЕД x 4 раза/сут. подкожно. В/в кап.: NaCl 0,9% — 200,0, пентоксифилин 2% — 5,0 в/в № 5, через день.

Местно: примочки с хлоргексидином, в последующем Олазол. Бисопролол 5 мг утром. Эналаприл 10 мг с последующим переходом на 5 мг 2 раза в сут.

Заключение куратора относительно клинического случая № 1:

Описанный клинический случай рожи имел неосложненное течение, чему способствовала ранняя госпитализация (на 2-е сутки) в специализированное инфекционное отделение и своевременно назначенная комплексная терапия. Отягощающими факторами послужили имеющиеся различные коморбидные состояния: сердечно-сосудистая



Рис. 1. Рецидивирующая распространенная рожа левой нижней конечности (бедро, голень), буллезно-геморрагическая форма, тяжелой степени тяжести. Локальный статус на 4-й день болезни: поверхность вскрывшихся булл сопровождается мокнутием



Рис. 2. По передней поверхности правой голени в средней трети имеется раскрывшаяся трофическая язва с серозным отделяемым, вокруг которой участки кожи, пораженные микробной экземой, микоз кожи стоп и онихомикоз

патология, сахарный диабет, вторичная лимфовенозная недостаточность в области левой стопы после перенесенного травматического раздробленного перелома.

КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ № 2: Больная К., 44 года, учитель начальных классов.

Жалобы при поступлении: отечность, гиперемия, болезненность левой нижней конечности в области левой голени и бедра, повышение температуры тела до 39,9°C, общая слабость, недомогание.

Анамнез заболевания: Считает себя больной с 6 окт., когда появилась общая слабость, озноб, повышение

температуры тела до фебрильных цифр, затем появилась гиперемия левой нижней конечности (голень и бедро), отек, ноющие боли в области левой голени. Самостоятельно принимала жаропонижающие препараты. 7 окт. состояние пациентки не улучшилось, вызвала бригаду скорой медицинской помощи, была экстренно госпитализирована в инфекционное отделение ГКБ № 8.

Эпидемиологический анамнез: Проживает в благоустроенной квартире. Контакт с инфекционными больными, в т.ч. больными стрептококковой инфекцией отрицает. У родственников в анамнезе заболевания на-



Рис. 3. Рецидивирующая распространенная рожа левой нижней конечности (бедро, голень), буллезно-геморрагическая форма, тяжелой степени тяжести. Локальный статус на 8-й день болезни: поверхность вскрывшихся булл покрыта плотными корками с геморрагическим пропитыванием

личие рожи отрицает. Острые респираторные заболевания, переохлаждения, перегревания травмы накануне заболевания отрицает. В анамнезе: в январе 2015 года первичная метастатическая рожа правой голени, левой руки, распространенная, эритематозная форма, средней степени тяжести; проведена терапия.

Анамнез жизни: Со стороны сердечно-сосудистой системы: гипертоническая болезнь, АГ 2 степени, риск 4. На правой голени имеются трофические язвы. Стоит на диспансерном учете у эндокринолога: сахарный диабет 2 типа с 2010 года. Ожирение 3 степени: рост 170 см, масса 137 кг, индекс массы тела 48,5.

Локальный статус (рис. 1–3): В области левой голени имеется гиперемия с буллезно-геморрагическим компонентом; в области левого бедра по внутренней поверхности имеется эритема с четкими границами; регионарный паховый лимфаденит справа. По передней поверхности правой голени в средней трети имеется раскрывшаяся трофическая язва с серозным отделяемым, вокруг которой участки кожи, пораженные микробной экземой, микоз кожи стоп и онихомикоз.

Динамика развития заболевания: За время, проведенное в стационаре на фоне продолжающейся терапии состояние пациентки с положительной динамикой. С 10 окт. температура тела нормализовалась.

Заключительный клинический диагноз (основной): Рецидивирующая распространенная рожа левой нижней конечности (бедро, голень), буллезно-геморрагическая форма, тяжелой степени тяжести.

Данные дообследования:

ОАК (10 окт.): WBC — 7,5 RBC — 3,96 HGB — 12.2 PLT — 227.

ОАМ (7 окт.): цвет соломенно-желтый, прозрачная, удельный вес 1,050, белок 0,033, сахар положительный, ацетон отрицательный; 9 окт. сахар положительный, ацетон отрицательный.

Биохимическое исследование крови (4 окт.): мочевины 11,8 ммоль/л, глюкоза 21,3 ммоль/л.

Гликемический профиль (ммоль/л) (8 окт.): 8:00—14,4; 12:00—18,3; 16:00—17,4; 20:00—14,8 ммоль/л.

Лечение. Цефотаксим 2,0 x 2 раза/сут. в/м на 0,5% — 5,0 новокаина. — Ципрофлоксацин 500 мг 2 раза per os. Диклофенак 3,0 x 1 раз/сут. в/м. В/в кап.: р-р NaCl 0,9% — 800,0; пентоксифилин 2%-5,0; фуросемид 40 мг № 1. В/в капельно: р-р NaCl 0,9% — 400,0; KCl 4%-30,0; фуросемид 20 мг № 1. Эналаприл 5 мг 2 раза в сут. Бисопролол 2,5 мг 1 раз в сут. с последующим переходом на дозу 5 мг. Аспирин ¼ табл. 1 раз в сутки. Ринсулин Р 6 ЕД, 6 ЕД, 6 ЕД, 3 раза в день. Ринсулин Н утром 10 ЕД, вечером 12 ЕД. Индап 2,5 мг утром. Омес 20 мг по 1 капсуле 1 раз в день внутрь. Местно: примочки с фурацилином.

Заключение куратора относительно клинического случая № 2:

Описанный клинический случай рожи имел неосложнённое течение, чему способствовала ранняя госпитализация (на 2-е сутки) в специализированное инфекционное отделение и своевременно назначенная комплексная терапия. Однако, заболевание протекало в тяжелой форме, что, как известно, более характерно для первичной рожи (у пациентки рецидив). Отягощающими факторами выступили различные коморбидные состояния: сердечно-сосудистая патология; эндокринная патология (сахарный диабет, ожирение); трофическая язва, микробная экзема на здоровой конечности, микоз кожи стоп и онихомикоз.

Таким образом, приведенные клинические случаи рожи отражают различные варианты течения заболевания, разнообразные фоновые коморбидные состояния, что требует от обучающихся в медицинском вузе высокого уровня знаний, умений и навыков, складывающихся в профессиональные компетенции по дисциплине «инфекционные болезни».

Литература:

1. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Мисюкевич Н. Д. Лекции в техническом вузе — нужны ли они студентам? // Образование и воспитание. — 2016. — № 2 (7). — С. 71–75.
2. Шип, С. А., Мисюкевич Н. Д., Ратникова Л. И. Лекция — основная форма учебного процесса в вузе, ее востребованность среди студентов гуманитарных специальностей // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2016. — № 1. — С. 97–102.
3. Шип, С. А., Ратникова Л. И. Расширенные видеолекции (РАВИЛ) — инновационный метод повышения качества образования // В сборнике: Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации Материалы IV Всероссийской (VII внутривузовской) научно-практической конференции. — 2016. — С. 155–158.
4. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Мисюкевич Н. Д. Лекции в медицинском вузе — нужны ли они студентам? // Педагогика высшей школы. — 2016. — № 1 (4). — С. 100–104.
5. Шип, С. А. Расширенные видеолекции (РАВИЛ) в учебном процессе кафедры инфекционных болезней ЮУГМУ как способ организации дистанционного образования // В сборнике: Материалы VII международной (XIV итоговой) научно-практической конференции молодых ученых — 2016. — С. 104–106.
6. Ратникова, Л. И., Шип С. А. Востребованность расширенных видеолекций в непрерывном медицинском образовании по специальности «инфекционные болезни» // Непрерывное медицинское образование и наука. — 2016. — Т. 11. № 2. — С. 17–20.
7. Аклеев, А. А., Аксенов А. В., Красильникова И. В., Пешиков О. В., Пешикова М. В., Ратникова Л. И., Тур Е. В., Шип С. А., Шлепотина Н. М. Преимущество в изучении ВИЧ-инфекции в Южно-Уральском

- государственном медицинском университете // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. — 2016. — Т. 2. № 3 (14). — С. 4–11.
8. Сафронова, Э. А., Горфинкель А. Н., Запольских Л. Г., Давыдова Е. В., Соколова Т. А., Шадрин И. М., Глушкова Е. Н., Думин Н. М., Елисеев В. А. Морфологические особенности синоатриального узла у пациентов с ишемической болезнью сердца // Научный альманах. — 2016. — № 2–3 (16). — С. 141–146.
 9. Михеева, Т. В., Ратникова Л. И., Шип С. А. Патогенетическое значение продукции оксида азота в развитии дегидратации при сальмонеллезе // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2015. — № 3. — С. 102–105.
 10. Сафронова, Э. А., Давыдова Е. В., Соколова Т. А., Шадрин И. М., Глушкова Е. Н., Елисеев В. А. Влияние нитроглицерина на содержание активных форм кислорода у пациентов с нестабильной стенокардией // Научный альманах. — 2016. — № 4–3 (18). — С. 371–374.
 11. Шип, С. А., Ратникова Л. И. Свободно-радикальные окислительные процессы в организме // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2015. — № 2. — С. 105–109.
 12. Леванович, В. В., Тимченко В. Н. Эволюция стрептококковой инфекции: руководство для врачей. — СПб.: СпецЛит, 2015. — 495 с.
 13. Ратникова, Л. И., Шип С. А. Клинические проявления, интенсивность процессов перекисного окисления липидов и особенности синтеза оксида азота у больных рожей // Журнал инфектологии. — 2011. — № 2. — С. 47–51.
 14. Шип, С. А., Ратникова Л. И., Михеева Т. В. Продукция оксида азота при гастроинтестинальных формах сальмонеллеза // Инфекционные болезни. — 2016. — Т. 14. № 1. — С. 19–23.
 15. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Дубовикова Т. А. Современные аспекты рожи как первичной формы неинвазивной стрептококковой инфекции // Эволюция стрептококковой инфекции: руководство для врачей / Л. Н. Аббакумова, Ю. С. Александрович, Т. В. Антонова и др.; под ред. В. В. Левановича, В. Н. Тимченко. — СПб.: СпецЛит, 2015. — 495 с. — Гл. 20. — С. 337–377.
 16. Шип, С. А., Ратникова Л. И. Рожа как вариант неинвазивной стрептококковой инфекции: клинические аспекты // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2014. — № 2. — С. 132–142.
 17. Шип, С. А., Ратникова Л. И. Эпидемиология рожи как клинического варианта неинвазивного стрептококкоза // Эпидемиология и инфекционные болезни. Актуальные вопросы. — 2012. — № 1. — С. 34–37.
 18. Ратникова, Л. И., Дубовикова Т. А., Шип С. А., Жамбурчинова А. Н. Гендерные особенности рожи // Эпидемиология и инфекционные болезни. — 2011. — № 4. — С. 36–40.
 19. Ратникова, Л. И., Дубовикова Т. А., Шип С. А., Лаврентьева Н. Н. Гендерные особенности и современные аспекты в терапии рожи // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2010. — № 1. — С. 80–85.
 20. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Иванькова Г. И., Михеева Т. В., Мисюкевич Н. Д. Дифференциальная диагностика рожи с заболеваниями хирургического профиля // Журнал инфектологии. — 2016. — Т. 8. № S2. — С. 80–81.
 21. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Беспалова М. К., Гарифанова А. Р. Рожа как вариант неинвазивной стрептококковой инфекции и коморбидные кожные болезни // Universum: медицина и фармакология. — 2016. — № 6 (28). — С. 4.
 22. Шип, С. А. Особенности синтеза оксида азота и состояние процессов свободнорадикального окисления у больных рожей. Автореф. дисс. канд. мед. наук. М., 2011.
 23. Шип, С. А. Клиника и эпидемиологическая характеристика рожи на современном этапе // В книге: АСПИРАНТСКИЕ ЧТЕНИЯ — 2010 Материалы докладов Всероссийской конференции. ГОУ ВПО «СамГМУ Росздрава». — 2010. — С. 142–143.
 24. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Дубовикова Т. А., Жамбурчинова А. Н. Современные клинико-лабораторные и гендерные особенности рожи // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2011. — № 3. — С. 107–110.
 25. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Беспалова М. К., Гарифанова А. Р., Круглова М. А., Мининкова Н. С. Клинико-эпидемиологические особенности рожи как варианта неинвазивной стрептококковой инфекции в городе Челябинске // Журнал инфектологии. — 2016. — Т. 8. № S2. — С. 80.
 26. Шип, С. А., Ратникова Л. И., Беспалова М. К., Гарифанова А. Р. Коморбидность рожи как варианта неинвазивной стрептококковой инфекции и хронической лимфопенозии // Молодой ученый. — 2016. — № 10. — С. 555–559.
 27. Шип, С. А., Ратникова Л. И., Беспалова М. К., Гарифанова А. Р. Рожа как вариант неинвазивной стрептококковой инфекции и коморбидные кожные болезни // Сборники конференций НИЦ Социосфера. — 2016. — № 35. — С. 34–36.
 28. Шип, С. А., Ратникова Л. И. Рожа как разновидность стрептококковой инфекции и проблема коморбидных состояний // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. — 2016. — Т. 2. № 3 (14). — С. 73–78.

29. Ратникова, Л. И., Шип С. А., Беспалова М. К., Гарифанова А. Р. Коморбидность рожи и эндокринных заболеваний // Научный альманах. — 2016. — № 5–3 (19). — С. 341–346.
30. Шип, С. А., Беспалова М. К. Значение процессов липопероксидации в развитии местных воспалительных изменений при роже // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2014. — № 3. — С. 121–127.
31. Шип, С. А. Новые аспекты патогенеза рожи и перспективные направления терапии // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2010. — № 4. — С. 98–100.
32. Шип, С. А. Изучение клинико-эпидемиологических особенностей рожи в г. Челябинске как основа создания единого электронного реестра данной категории больных с целью повышения эффективности диагностических и лечебно-профилактических мероприятий // В сборнике: Материалы VII международной (XIV итоговой) научно-практической конференции молодых ученых — 2016. — С. 102–103.

Влияние мотивации и воли на процесс успешного обучения студентов

Караханян Карина Грикоровна, аспирант, преподаватель
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия, влияющие на процесс успешного обучения студентов, к которым относятся воля и мотивация к обучению. Недостаток комплексного подхода психолого-педагогической работы направленной на формирования волевых качеств личности студента определяет актуальность данной темы.

Ключевые слова: учебная деятельность, студенты, академическая успеваемость

Keywords: learning activities, students, academic performance

Как отмечается авторами наиболее объемных исследований психологических особенностей студентов, основным фактором, обуславливающим успешность учебной деятельности, является не выраженность отдельных психических свойств личности, а их структура, в которой ведущую роль играют волевые качества. По В. А. Иванникову, человек проявляет свои волевые качества, когда совершает действие, которое изначально недостаточно мотивировано, то есть уступает другим действиям в борьбе за «поведенческий выход» [1]. Механизмом волевого действия можно назвать восполнение дефицита реализационной мотивации за счет намеренного усиления мотива данного действия и ослабления мотивов конкурирующих действий. Это возможно, в частности, в результате придания действию нового смысла.

Прямых тестовых методов измерения волевых качеств личности пока не разработано, но косвенно о них можно судить, например, по индексу мотивационной тенденции «стойкость в достижении цели». Сам по себе факт связи успешности обучения с волевыми качествами личности ни у кого из преподавателей не вызывает сомнений, но большая проблема состоит в таком построении учебного процесса, чтобы студенту приходилось как можно реже преодолевать себя, силой заставлять себя включаться в учебную деятельность. Полностью исключить необходимость апелляции к волевым качествам студента, по-видимому, нельзя, но и сваливать все проблемы и недоработки в организации учебного процесса на лень и безволие студентов тоже недо-

пустимо. Мотив обучения должен лежать внутри самой учебной деятельности или как можно ближе к ее процессу. Достичь этого можно двумя путями. Первый и самый важный — сделать процесс обучения максимально интересным для студента, приносящим ему удовлетворение и даже удовольствие; помочь студенту сформировать такие мотивы и установки, которые позволят ему испытывать удовлетворение от преодоления внутренних и внешних препятствий в учебной деятельности [2].

В исследованиях выделяются две группы условий, влияющих на успешность обучения: внешние и внутренние. К внутренним условиям относятся возрастные и индивидуальные особенности; особенности мотивационной сферы учащихся; особенности процесса усвоения. Внешние условия включают в себя характер взаимоотношений, сложившихся с конкретным учителем; общий характер взаимоотношений, принятый в конкретной группе; отношение родителей или других референтных лиц к самому процессу.

Надо отметить, что отношение родителей к учебному процессу в высшей школе претерпевает изменение от умеренно равнодушного к заинтересованному. Это объясняется тем, что большинство родителей платят за обучение. Они начинают понимать, что отдают деньги за обучение, а не за диплом, и поэтому требуют качества.

Это условие в настоящее время достаточно эффективно влияет на успешность обучения студентов.

К индивидуальным особенностям можно отнести умение принимать решение, самостоятельность, от-

ветственность. Умение принимать решение зависит от учета студентом внешних условий реальности, собственных возможностей и ценности того, что выбирается. Как считает Б. В. Кайгородов, согласование между реальностью и собственными возможностями осуществляется благодаря самопониманию и его уровню развития. Поэтому будет интересным изучить связь между успешностью обучения и уровнем развития самопонимания студентов.

Успешность обучения находится в прямой зависимости и от тех внутренних и внешних условий, в которых протекает познавательная деятельность студентов. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы создать в группе необходимые условия для учебной работы, здоровый психологический климат, благоприятную воспитательную среду [3].

Создание «общего настроя», ответственного отношения к учению, вооружение студентов навыками рационального умственного труда и организации самостоятельной работы не должны оставаться вне поля зрения преподавателя. В практике бытует мнение, что у студента, пришедшего в вуз, серьезное отношение к учению само собой разумеется, поэтому в планах работы преподавателя этот участок нередко не находит отражения. Однако в жизни бывает по-другому. Вуз рассчитан на высокий уровень сознательности студента, но отсутствие жесткой системы школьного контроля ведет к тому, что некоторые молодые люди, выдержав вступительные экзамены, оказываются не подготовленными к ответственному отношению к учению. Умения и навыки соблюдения сознательной дисциплины, полученные ими в школе, порой не закрепляются в вузе. Поэтому воспитание у студентов дисциплины — не менее важная составная часть деятельности преподавателей.

Важнейшим фактором успешного обучения в вузе является характер учебной мотивации, ее энергетический уровень и структура. Некоторые авторы прямолинейно делят мотивацию учебной деятельности на недостаточную и положительную, относя к последней познавательные, профессиональные и даже моральные мотивы. В такой интерпретации получается прямолинейная, и почти однозначная связь положительной мотивации с успешностью обучения. При

более дифференцированном анализе мотивов учебной деятельности выделяют направленность на получение знаний, на получение профессии, на получение диплома. Существует прямая корреляционная связь между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения [4].

Два других вида направленности не обнаружили такой связи. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей и др. Те же, кто ориентирован на получение профессии, часто проявляют избирательность, деля дисциплины на «нужные» и «не нужные» для их профессионального становления, что может сказываться на академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению — нерегулярные занятия, «штурмовщина», шпаргалки и т. п.

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе выделяется целый ряд условий успешности обучения. Все они в различной степени влияют на процесс и результат обучения. Возможность студентов самостоятельно формировать индивидуальный план на основе свободного выбора становится одним из эффективных механизмов психологического воздействия. Это заключается в комфортном темпе работы обучаемого, определении своих возможностей, гибком построении содержания обучения, интеграции различных его видов и форм, достижении высокого уровня конечных результатов и развитии творческого инновационного мышления [5]. Взаимоотношения между участниками педагогического процесса приобретают характер сотрудничества, а управленческая деятельность на всех уровнях трансформируется из субъектно-объектных в субъектно-субъектные на рефлексивной почве. В этом случае применяется личностно-ориентированный подход в обучении, который дает положительные результаты, значительно активизирует образовательную и воспитательную функции педагогического контроля, создает нужный мотивационный стимул и активизируют учебно-познавательную деятельность студентов, развивает у них самопонимание, тем самым повышая показатель успешности обучения и отношение к будущей профессии.

Литература:

1. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.
2. Виноградова, Г. А., Бобков О. Б. Динамика учебно-профессиональной мотивации курсантов в процессе обучения в военном вузе / Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2—1. С. 123—139.
3. Виноградова, Г. А., Мысина Т. Ю. Влияние психолого-педагогических условий регуляции на психоэмоциональные состояния студентов вуза / Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2011. № 1. С. 3—13.
4. Оксанич, С. И. Психолого-педагогические условия сохранения и поддержания психологического здоровья студентов / С. И. Оксанич; Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО «Пятигорский гос. лингвистический ун-т». Пятигорск, 2008 г.
5. Николаева, А. А., Караханян К. Г. Инновации в образовании: развитие, деятельность, мышление / В сборнике: Образование в современном мире: инновационные стратегии сборник научных трудов. 2016. С. 39—48.

Современные инновационные технологии в изучении дисциплины «Теплофикация и тепловые сети»

Мамедова Дилора Нусуровна, старший преподаватель
Каршинский инженерно-экономический институт (Узбекистан)

В настоящее время всё больше внимания в учебном процессе уделяется инновациям. Инновации в педагогической деятельности, так же как и в производстве, прежде всего, означают нововведения, обновление, изменение существующих педагогических технологий, применяемых в учебном и воспитательном процессах.

Нововведения, или инновации, характерны для многих профессиональных деятельностей человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных работников и целых коллективов.

Целями инновации в образовании являются: обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента; создание условий для овладения им навыками научного стиля мышления; научение методологии нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах; формирование устойчивого интереса к выбранной профессии, а также к инновационной инициативе.

Основным критерием инновации выступает новизна, имеющая равнозначное отношение, как к оценке научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для педагога, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. В этой связи необходимо подходить к включению преподавателей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик.

Инновация представляет собой комплекс взаимосвязанных процессов и является результатом концептуализации новой идеи, направленной на решение проблемы и далее — к практическому применению нового явления. В качестве педагогических инноваций в учебном процессе могут выступать: содержание учебного материала, технические средства, педагогические технологии и т.д.

Метод кейс-стади — может быть назван методом анализа конкретных ситуаций. Суть метода довольно проста: для организации обучения используются описания конкретных ситуаций (от английского «case» — случай). Учащимся предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы. При этом сама проблема не имеет однозначных решений.

Кейс-стади по дисциплине «Теплофикация и тепловые сети» на тему: «Повышение энергетической эффективности котельной РК-3 г. Карши».

Педагогическая аннотация

Изучаемый предмет: «Теплофикация и тепловые сети»

Тема: Повышение энергетической эффективности котельной РК-3 г. Карши.

Основная цель Кейса: студенты должны проанализировать энергетический баланс предприятия, разработать предложения по уменьшению теплопотерь и увеличения КПД, развить навыки и знания, проверить свои полученные за время учебы знания.

Ожидаемые результаты:

- Приобретет навыки по изучаемой теме;
- Изучит энергетический баланс предприятия и основные энергопотери;
- Получит навыки по предложению рекомендаций решения проблем по уменьшению энергопотерь на предприятии
- Применит полученные теоретические знания при решении проблемы.

Для успешного решения Кейса необходимо:

Студент должен знать: Принцип работы предприятия, его основное и вспомогательное оборудование; расчет тепловых нагрузок; график продолжительности тепловой нагрузки; удельный расход топлива; расчетные параметры теплоносителя, дымовых газов и др.

Студент должен выполнять:

- Самостоятельно изучить проблему; определить особенности и причины возникновения проблемы; проанализировать информацию, использует полученные знания при решении проблемы и сделает выводы и обоснует предложения по решению проблемы.

Студент должен уметь:

- Работать в содружестве, сделать анализ состояний проблемы и поисков решений для выполнения презентации.

Характеристика Кейса по технологическим особенностям:

Рассматриваемый Кейс входит в категорию кабинетного. Составлен на основе технико-экономического состояния предприятия.

Объектом кейса является ОАО «Исиклик манбаи» г. Карши (Узбекистан).

Кейс разработан на основе реальной информации и отчетов. Его объем соответствует средне вопросному кейсу. Согласно дидактическим целям проблемы решаемые Кейсом предназначены для тренинга. Этим Кейсом может пользоваться при изучении дисциплины «Теплофикация и тепловые сети»

Кейс на тему «Повышение энергетической эффективности котельной РК-3 г. карши».

Введение.

В нашей Республике за годы независимости под руководством главы нашего государства И. А. Кари-

мова были проведены ряд творческих преобразований в также и в энергетической отрасли. Наше государство приобрело полную независимость и в энергетике. В настоящее время на станциях Энергосистемы Узбекистана в год вырабатывается до 50 млрд кВтчас электроэнергии, из них более 80% приходится на долю ТЭС.

В настоящее время в период финансово-экономического кризиса экономия энергоресурсов, использовать их с умом, модернизация предприятий и применение инновационных технологий стоит на повестке дня. В связи с этим Президент Узбекистана И. А. Каримов в своем произведении [1] дал несколько указаний по повышению эффективности теплоэнергетических предприятий коммунального хозяйства в частности.

В городе Карши Кашкадарьинской области ОАО “Иссыклик манбай” занимается обеспечением населения города тепловой энергии. В ее ведомстве находятся более 10 районных котельных различной мощности. Выше указанные проблемы имеют место и на этом предприятии.

Ожидаемые результаты после решения Кейса:

- укрепить знания по принятой теме;
- разработать предложения по уменьшению потерь энергоресурсов на предприятии;
- проявятся навыки по умению работать самостоятельно или в группе;
- уметь применять на практике свои знания.

В Кейсе использовались производственные отчеты ОАО “Иссыклик манбай” за 2015 год. (прил.1)

Задание:

- 1) Ознакомиться с основным и вспомогательным оборудованием котельной.
- 2) Ознакомиться с информацией о теплоаккумулирующих установках.
- 3) Ознакомиться с отчетом предприятия.
- 4) Подобрать необходимую установку.
- 5) Сделать выводы и составить рекомендации.
- 6) Подготовить презентацию.

II. Методические указания для студентов.

- Направление для студентов
- Предложения
- Критерии оценки

Технологическая карта практического занятия Кейс

Рабочие этапы	Вид деятельности	
	Преподаватель	Студент
Подготовительный этап (5 мин)	1) для ознакомления с Кейс раздается материал. 2) прилагается методическое указание. 3) разъясняет о влиянии умения решать Кейс на профессиональное мастерство студента.	Ознакомились с Кейс Изучили предложенную литературу.
1 — этап знакомство с темой (10 мин)	1.1. знакомит с темой, целью и задачами учебной работы, планом выполнения работы. 1.2. определяет значение и цели Кейса. 1.3. знакомит с критериями оценки. 1.4. на основании блиц-опроса активизирует знания студентов. (приложение № 2)	Слушают Записывают тему, план занятия. Отвечают на вопросы.
2 — этап основной (60 мин.)	2.1. обсуждает приведенные в Кейсе задания 2.2. делит студентов на малые группы. 2.3. организует работу с Кейс в малых группах. 2.4. сообщает о презентации результатов. 2.5. сообщает о начале презентации, приглашает представителей групп; 2.6. организует межгрупповое оценивание; 2.7. обобщает работу каждой группы, делает выводы и оценивает.	В группах ведется совместное обсуждение; Готовят результаты для презентации
3 — этап завершающий (5 мин)	3.1. выполняются окончательные выводы; 3.2. учитывается вклад каждого участника отдельно, ответы на вопросы, правильность расчета; 3.3. решения прилагаются; 3.4. еще раз уточняет цели и его значение в укреплении профессиональных знаний.	Слушают. Излагают свои мысли.

Задания для самостоятельной работы: Таблица “Проблемной ситуации”:

Проблемы	Причина возникновения проблемы	Пути решения проблемы
1. Увеличение расхода энергии 2. Большие потери теплоты с уходящими газами. 3. Низкая экономическая эффективность котельной. 4. Экологический вред от дымовых газов.		

Составление концептуальной таблицы

“Теплофикация и тепловые сети”	Рекомендации, особенности категории и другие		
	Цели и задачи	История развития	Применение в Узбекистане
Районная котельная			

Литература:

1. Каримов, И. А. Мировой финансово-экономический кризис и меры и направления его предупреждения в условиях Узбекистана. Т.: Узбекистан, 2009. — 48 стр..
2. Аллаев, К. Р. Энергетика и мира Узбекистана. — Т.: молия, 2007. — 388 с.
3. Соколов, Е. Я. Теплофикация и тепловые сети. М. Энергоиздат, 2001.

Связь аудирования как речевой деятельности с говорением в обучении русскому языку как иностранному в иранской аудитории

Мехтиханлы Севиндж Габиль, кандидат филологических наук, ассистент профессора, преподаватель Гилянский государственный университет (University of Guilan) (г. Рашт, Иран)

Одним из главных условий эффективности учебного процесса является четкое осознание целей обучения. Основной целью изучения русского языка — это обучение общению, т.е. коммуникации на русском языке. Цели обучения русскому языку определяются коммуникативными потребностями изучающих данный язык. Поэтому современная методика основывается на коммуникативном подходе в обучении русскому языку. Коммуникативная цель является главной и ведущей на сегодня. Общение осуществляется в виде речевых действий в устной и письменной форме, поэтому главным компонентом содержания обучения следует признать формирование, развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности, но особенно аудирования и говорения.

Ключевые слова: аудирование, говорение, обучение, монологическая речь, русский язык, иранская аудитория

Как известно, в наши дни иностранный язык — это важный элемент общечеловеческой культуры и необходимое условие интеграции в мировую образовательную систему. Поэтому владение иностранным языком полезно как для общества в целом, так и для отдельной личности.

За последние годы в Иране возросло значение русского языка. Современные предприятия нашей страны испытывают потребность в высококвалифицированных специалистах, умеющих не только читать и писать, но и свободно общаться на русском языке. Изучение русского языка способствует включению человека в социально-политическую и культурную жизнь нашей страны. На сегодняшний день русский язык в Иране тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности нашего общества: экономикой, политикой, искусством и др. Его изучение обеспечивает взаимопонимание между народами Ирана и России, помогает студентам почувствовать их причастность к языковому и культурному сообществу этих стран. Русский язык приобрел новый статус в вузах Ирана и в стране в целом.

Изучение русского языка обеспечивает интеллектуальное, речевое и эмоциональное развитие, оказывает

благоприятное влияние на формирование речедвигательного аппарата студентов, развивает их фонематический и интонационный слух, имитационные способности, чувство языка и языковое богатство. При изучении русского языка, как и любого другого иностранного языка, тренируются все виды памяти, развиваются воображение, творческие способности студентов.

В процессе обучения аудированию студентам необходимо объяснить, как важно внимательное, сосредоточенное вслушивание в то, что говорится на русском языке, соотнесение того, что они слышат, с конкретной ситуацией, со зрительным восприятием этой ситуации. Сюда относятся предметная наглядность, жесты преподавателя, мимика, т.е. все то, что характерно для осмысления при общении.

Умение слушать достигается с помощью специальных установок преподавателя, призванных формировать, воспитывать самодисциплину у студентов например, умение сосредоточенно слушать преподавателя, сокурсников, друзей, диктора; стараться удерживать в памяти воспринимаемую речь; понять воспринимаемую звуковую цепь, исходя из ситуации, в которой проходит слушание и т.д. [10. с. 121].

Первым и самым необходимым условием формирования понимания иранскими студентами русской речи является ведение преподавателем урока русским языком. С первого урока преподаватель должен пользоваться русским языком так, чтобы иметь возможность вести урок на данном языке. И, естественно, он употребляет слова и выражения, опережающие знания студентов, и непременно подключает то, что уже усвоено активно [10.с.126]. По мнению Ляховицкого М.В. основным средством обучения иностранному языку является языковая среда. Проведение урока целиком на русском языке с использованием аудиовизуальных и аудиовизуальных средств создает прототип иноязычной среды, приближает учебный процесс к условиям подлинной коммуникации на данном языке.

Аудирование связано с другими видами речевой деятельности. Особо тесно оно связано с говорением.

Говорение — продуктивный вид речевой деятельности, это сложный психолингвистический и психофизический процесс. Это процесс, обратный аудированию. Если в аудировании процесс шел от восприятия формы к осмыслению, то при говорении процесс идет от содержания к форме.

Говорение определяется как вид речевой деятельности, с помощью которого совместно с аудированием осуществляется устное вербальное общение. Говорение — специфическая деятельность человека. Оно может сопровождать какую-то деятельность трудовую, учебную или быть самостоятельным видом речевой деятельности (при выступлении с докладом, лекцией и т.д.). Говорение как вид речевой деятельности имеет место, если у человека возникает коммуникативная потребность, т.е. когда появляется мотив деятельности.

Интенция (коммуникативные намерение, желание добиться конкретной коммуникативной цели) определяет коммуникативную роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания.

Говорение — продуктивный вид речевой деятельности, он имеет несколько уровней:

1. Начальный (ответы на вопросы при отсутствии или наличии опор, но обязательно с участием преподавателя);

2. Средний (опора на текст, средства наглядности);

3. Самостоятельный (отсутствие опор, кроме знаний по предмету высказывания; использование в речи сложных предметно-смысловых конструкций).

Умение говорить предполагает выработку умений выражать свою мысль коммуникативно осмысленно, грамматически правильно.

Обучение говорению в условиях отсутствия языковой среды характеризуется рядом особенностей.

Оно должно быть:

а) систематическим;

б) целенаправленным;

в) максимально приближенным к условиям реальной действительности;

г) личностно-деятельным (создание благоприятного психологического климата; развитие способности и го-

товности осуществлять речевое общение; формирование мотивации).

Обучая говорению как средству общения студентов учат:

а) запрашивать информацию друг у друга и у преподавателя;

б) обмениваться мнениями и суждениями;

в) вести групповую беседу в связи с прочитанным или услышанным;

г) адекватно реагировать в стандартных ситуациях общения при знакомстве, встрече и т.д.;

д) описывать, рассказывать, пересказывать, рассуждать, дискутировать.

При этом большое внимание обращается на выработку коммуникативных умений: начать общение, стимулирование речевого партнера к продолжению общения. Речь подготовленная и неподготовленная может происходить в форме диалога или монолога. Аудирование и говорение представляют две стороны единого явления, называемого «устной речью». Монолог и диалог являются двумя основными разновидностями устной речи.

Общим для диалогической и монологической речи является прежде всего то, что обе формы имеют функцию общения, обмена мыслями, чувствами, мнениями между людьми. Различие состоит в том, что диалогическая речь предназначена для непосредственного, контактирующего взаимодействия между двумя или несколькими собеседниками, причём в обмене информацией речевые партнёры могут меняться ролями.

Монологическая же речь преимущественно носит односторонний характер, выполняя три основные коммуникативные функции:

1) информативную в виде описания, повествования, комментария;

2) воздействующую в виде убеждения слушающего, побуждения к какому-либо действию или, наоборот, к предотвращению этого действия;

3) оценочную в виде выражения собственного отношения к фактам, событиям, поступкам действующих лиц.

Монологическая речь также характеризуется:

1) относительной непрерывностью (высказывание может не ограничиваться одной фразой и продолжаться в течение длительного времени);

2) последовательностью, логичностью (высказывание развивает идею, уточняет, дополняет, обосновывает её);

3) относительной смысловой законченностью, коммуникативной направленностью. Для неё характерны усложнённый синтаксис, ограниченное употребление эллипсов, разноструктурность предложений.

Монолог — это непосредственно обращённый к собеседнику непринуждённый рассказ, организованный вид речи, продукт индивидуального построения, предполагающий продолжительное высказывание одного лица.

Задачи обучения студентов монологу:

1. Научить выражать законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность.

2. Научить логически развёртывать мысль, пояснять её.

3. Научить логически рассуждать, сопоставлять, обобщать.

4. Научить высказываться достаточно нормативно (фонетически и грамматически).

Решение данных задач проходит в 2 этапа:

1) овладение основами монологического высказывания;

2) формирование и совершенствование монологических умений.

Уже на первом этапе монологическое высказывание должно быть логичным и завершённым по смыслу на уровне, по крайней мере, 2–3 фраз.

При этом надо учитывать, что по содержанию монолог может быть как подготовленным, т.е. продуманным заранее (лекция, доклад, ответ на экзамене), так и неподготовленным, творющимся в момент речи.

Монологическая речь может быть:

<p>Продуктивной Это чистое самостоятельное высказывание, где содержание высказывания определяет сам говорящий, а если содержание задано темой, то последовательность и наполнение высказывания.</p>	<p>Репродуктивной При ней говорящий опирается на ранее воспринятое, на ранее услышанный или прочитанный текст. Студент перерабатывает воспринятую информацию и воспроизводит ее либо более кратко, либо более развернуто, часто используя синонимические замены.</p>
--	---

В процессе обучения русскому языку иранских студентов надо обучать и продуктивной, и репродуктивной монологической речи.

Основные коммуникативные ситуации употребления монологической речи — сфера искусства, ораторские выступления, общение по телевидению и радио, а также ситуации обучения. Речь преподавателя или речь студента в вузе на занятиях по русскому языку тоже относится к таким ситуациям.

Аудирование в обучении монологической речи играет значительную роль. Его используют для введения новой лексики как средство обучения говорению. Говорение может выступать в двух формах: диалог и монолог. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью, последовательностью, стройностью, чем диалогическая [3.с.33].

Монолог имеет множество определений. Монолог — это особый вид вербального общения людей, предполагающий формулирование мыслей с помощью звуковой системы языка. Монолог — это организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального высказывания одного лица обращенного к аудитории с целью достижения необходимого воздействия на слушателя. По определению Роговой Г.В., монолог является такой формой речи, когда ее выстраивает один человек, сам определяет структуру, композицию и языковые средства [10.с.139].

Монолог может входить в качестве составной части в беседу, протекать в форме рассказа, выступления, доклада или лекции. Это, как известно, речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т.д. Монологическая речь обычно готовится заранее [8.с.61]. Монолог располагает такими экспрессивными средствами, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова, нарушение порядка слов в русском языке. Все это придает разговорной монологической речи простоту и естественность, что увеличивает контакт с аудиторией.

Целью обучения монологической речи является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении

излагать свои мысли в устной форме в соответствии с предложенной ситуацией. Обучать иранских студентов монологической речи легче, чем диалогической, т.к. студент может заранее продумать свое сообщение [8.с.62]. На развитие монологической речи влияет аудирование, которое облегчает овладение говорением. Через аудирование идет развитие самого главного — это фонематического слуха, а также усвоение лексического состава языка и его грамматической структуры.

В процессе восприятия речи работают два основных речевых механизма — речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения. Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. В начале изучения русского языка фонематический слух на персидском языке уже сформирован, а формирование фонетического слуха на русском языке зависит как от артикуляционных свойств звуков этого языка, так и от звуковой системы родного языка. Поэтому продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешнеречевой практикой, может привести к искажению слуховых образов, затруднить образование акустико-артикуляционных признаков [3.с.45].

Следовательно, аудирование и устная речь взаимосвязаны между собой в процессе обучения русскому языку иранских студентов. Говорение является результатом процесса артикуляции органов речи, а значительную роль при этом играет слух. Аудирование служит основой для говорения. Слуху принадлежит важная функция контроля устной речи, что даёт возможность говорящему сравнивать произнесённый звук, слово или фразу с ранее услышанным образцом. Качество аудирования контролируется обычно путем ответов на вопросы к содержанию прослушанного или путем его пересказа.

Сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. При говорении переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с участием мышления и памяти, как и при аудировании [3.с.55]. Аудирование и говорение характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования. Существенным является то, что оба вида речевой деятельности, нахо-

дьясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения. «Для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания» [З.с.45].

Трудность монологической речи заключается в том, что нужно постоянно поддерживать логичность высказывания и не сбиваться с мысли. Следовательно, аудирование как обратная связь у каждого говорящего во время монолога позволяет осуществлять самоконтроль за речью и знать, насколько верно реализуются в звуковой форме речевые намерения. Правильность говорения контролируется самим говорящим двумя путями: через слух и через ощущения собственных речедвижений.

Важная роль в регуляции говорения принадлежит динамическим стереотипам, возникающим благодаря многократному слуховому восприятию. Запуск монологической речи начинается с возбуждений, образующихся в силу тех следов, которые были оставлены во время приёма чужой речи и при собственном говорении. Следовательно, монолог оказывается невозможным без предшествующего аудирования, так как на выдаче может быть только то, что было получено при приёме.

Очевидно, что без правильной речи преподавателя невозможно обучение студентов устной речи. И именно преподаватель является тем, кого учащиеся аудируют в первую очередь. Поэтому, готовясь к уроку, преподаватель должен четко продумывать материал, который он будет употреблять в своей речи, а также выбирать оптимальные пути введения новых речевых единиц.

На начальном этапе обучения аудирование играет большую роль в развитии монологической речи. Иранскому студенту на начальном этапе обучения русскому языку, строя свое монологическое высказывание, очень трудно придерживаться логичности, связности, непрерывности, смысловой законченности высказывания, и он воспроизводит то, что в этот момент приходит в голову, не слушая себя и совсем не задумываясь о форме, в которой он преподносит свой рассказ.

Существует реальная возможность формирования умений и навыков устной речи на основе аудирования.

Наиболее предпочтительными являются способы, которые создают ситуации естественного речевого общения, стимулируют студентов высказаться, обменяться мнениями. Задания по прослушанному тексту должны быть творческими, действия студентов должны быть внутренне мотивированы. Желательно, чтобы они имели проблемный характер, побуждали их применять в ответах полученные ранее знания, ставили их перед необходимостью сравнивать, догадываться, искать решение в самом тексте и тем самым развивать монологическую речь [4.с.18].

Для тренировки монологической речи очень полезны пересказы. А пересказ — это воспроизведение, «копирование» в устной форме прочитанного или услышанного посредством монолога. При пересказе важно уметь последовательно и достаточно полно излагать свои мысли, что обуславливается сформированностью внутренней речи. Работу над связной монологической речью начинают с того, что предлагают студентам прослушать небольшие по объёму и простые по содержанию тексты. Затем задают вопросы по каждому предложению. Студенты отвечают на вопросы полным предложением, а после этого, пересказывают весь текст. В процессе творческого пересказа студенты после прослушивания начала текста должны придумать конец, дать название и рассказать текст целиком.

Монологическая речь развивается в связи с аудированием, когда студенты выступают по прослушанному с самостоятельным сообщением и личной оценкой, а также формируются умения выступать в связи с ситуацией в рамках учебно-трудовой, общественной и социально-культурной сфер общения.

С помощью аудирования осуществляется переход от речи на уровне предложения к связной монологической речи на уровне текста.

На начальном этапе важным является приобретение иранскими студентами умений и навыков восприятия и понимания русской речи на слух, что поможет им, в свою очередь, принимать участие в актах общения и устной монологической речи.

Таким образом, аудирование подготавливает устную речь, а говорение помогает формированию восприятия речи на слух, что доказывает тесную связь между аудированием как видом речевой деятельности с говорением.

Литература:

1. Артемов, В. А. Психология обучения иностранному языку. — М.: 1969 г.
2. Гальскова, Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006 г.
3. Гез, Н. И., Ляховицкий М. В., Миролюбова А. А., и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высш. шк., 1982 г.
4. Елухина, Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. — 1996 г. — № 5.
5. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: 1991 г.
6. Колкер, Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку. — М.: 2000 г.
7. Ляховицкий, М. В. Общая методика обучения иностранным языкам. — М.: 1991 г.
8. Миролюбова, А. А., Парахина А. В. Общая методика преподавания иностранных языков в ССУЗ. 2-е изд., испр., — М.: Высшая школа, 1984 г.
9. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. — М.: 1999 г.
10. Рогова, Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. — М.: 1988 г.

Конфликтоустойчивость как целевой ориентир профессиональной подготовки будущих врачей

Моршинина Галина Михайловна, кандидат медицинских наук, доцент;
Моршинин Андрей Русланович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Оренбургский государственный медицинский университет

В современных социально-экономических условиях, когда осуществляется реформирование и поиск оптимальных условий и факторов эффективного функционирования системы отечественного здравоохранения, происходит возрастание требований к качеству профессиональной подготовки и степени развития профессионально значимых характеристик представителей медицинских специальностей.

Профессиональная специфика труда в сфере здравоохранения проявляется не только в повышенном внимании к порядку и правильности осуществления медицинских манипуляций, но и в постоянном напряжении и эмоциональной насыщенности процесса терапевтического общения с пациентом, испытывающим страдания, переживающим и тревожащимся о результатах лечебного процесса и возвращении утраченного здоровья.

Сегодня возможно констатировать, что в деятельности медицинских работников повышается общий уровень социальной активности, а вместе с ним увеличивается количество и разнообразие возможных конфликтных ситуаций. При этом поведение, способствующее успешному разрешению одной ситуации, не гарантирует благополучного разрешения другой. Для продуктивного выхода из профессиональных конфликтов необходима гибкая и одновременно устойчивая психологическая система, обуславливающая поиск оптимального разрешения целого комплекса конфликтных ситуаций.

Конфликтоустойчивость медицинского персонала, осуществляющего лечебно-профилактическую деятельность, выступает как сложное, многокомпонентное образование, являющееся своеобразным проявлением психологической устойчивости работника.

Проблема психологической устойчивости активно разрабатывается в современных научных исследованиях, признается одной из наиболее актуальных и перспективных в плане позитивного влияния потенциальных способов развития данного интегрального качества на продуктивность профессиональной деятельности.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова «устойчивость» объясняется как существительное к термину «устойчивый», то есть: «1... Стоящий твердо, не колеблясь, не падая... 2. Не подверженный колебаниям, постоянный, стойкий, твердый» [10, с. 730].

Устойчивость, наряду с изменчивостью, единством и активностью, является важнейшей психологической характеристикой личности и проявляется как некое смысловое единство, стержневое образование, постоянство психического склада. Исследователями признается, что в основе такого качества как устойчивость лежит определенный уровень самоорганизации, степень активности в ее осуществлении. Самоорганизация лич-

ности социально обусловлена. Социальная обусловленность самоорганизации не означает пассивного приспособления человека к его окружению, она характеризует деятельность преобразующую, творческую [1].

В отечественной науке проблема устойчивости личности активно исследуется психологами и педагогами с конца 60-х годов двадцатого века. Л. И. Божович на XVIII Международном психологическом конгрессе впервые сформулировала необходимость исследования устойчивости личности у детей. Ученым было доказано, что устойчивость личности характеризует человеческую деятельность в органической целостности составляющих ее элементов и связана, прежде всего, с направленностью личности [3].

Устойчивость личности не рассматривается в современной науке как фиксированность психических качеств, ригидность психических механизмов. Прежде всего, она может быть понята как соразмерность постоянства и изменчивости личностных структур. Подразумевается постоянство ведущих, главенствующих жизненных принципов и целей, доминирующих мотивов, способов поведения в типичных ситуациях. Изменчивость обнаруживается в динамике мотивов, поиске новых способов поведения и деятельности. Важными аспектами устойчивости являются также соразмерность позитивных и негативных чувств и эмоций, соразмерность между переживаниями благополучия и счастья и ощущением неудовлетворенности, чувством печали, страданием. Устойчивость представляет собой интегрированность личности в плане сохранения согласованности основных функций, стабильности их выполнения. Стабильность выполнения не обязательно предполагает стабильность структуры функций, но скорее предполагает ее достаточную гибкость [11].

По мнению В. Э. Чудновского, любые исследования устойчивости в существенной мере связаны именно с психологической устойчивостью личности. Автор в осмыслении устойчивости личности выделяет два взаимосвязанных момента. Во-первых, устойчивость личности как способность человека к сохранению своих индивидуальных позиций и противостоянию воздействиям, противоречащим его личностным установкам. В этом случае устойчивость личности обуславливается степенью разрушаемости ее ведущих мотивов и установок — оборотительный момент в терминологии В. Э. Чудновского. Во-вторых, устойчивость личности как способность человека воплощать в действительность свои личностные позиции, преобразуя обстоятельства и собственное поведение — это наступательный момент [13].

Рассматривая личность в качестве открытой, сложной и самоорганизующейся системы, О. Б. Дарвиш трактует психологическую устойчивость как динамику устой-

чивых состояний личности как системы, при которых она способна с определенной вероятностью идентифицировать и блокировать внешние и внутренние негативные воздействия. При отсутствии такой способности человек считается психологически неустойчивым [5].

Л. В. Куликов раскрывает понятие психологической устойчивости, анализируя отдельные аспекты его проявления: стабильность, уравновешенность, сопротивляемость. Помимо данных трех составляющих автор уделяет внимание вере как опоре устойчивости личности, рассматривая данный феномен как проявление самодостаточности, стойкости и решительной уверенности в своем жизненном выборе [8].

В. Д. Небылицын связывает понятие психической устойчивости со свойствами нервной системы и, операционализируя данное понятие, включил в него долговременную выносливость, помехоустойчивость, выносливость к экстремному перенапряжению, низкий уровень спонтанной отвлекаемости, адекватную реакцию на непредвиденные раздражители, переключаемость, устойчивость к действиям факторов внешней среды. Исследователь считает, что устойчивость непосредственно связана с понятием надежности человека и рассматривает данное личностное свойство как способность безотказно действовать в течение определенного интервала времени при заданных условиях [9].

Психологическую устойчивость медицинского работника мы трактуем как интегративное личностное качество, характеризующееся способностью к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в случае особо напряженных и психологически сложных ситуаций, проявляющееся, с одной стороны, в выдержке и стабильности, а с другой — в определенной преобразовательной активности, а также в оптимизме, эмоциональном самоконтроле, в толерантности и эмпатии к пациенту, предполагающее стремление к профессиональному саморазвитию и преодолению профессиональных деформаций.

В соответствии с позицией А. Я. Анцупова и Г. В. Баклановского важным показателем психологической устойчивости является вариативность, которая рассматривается как гибкость, быстрота приспособляемости к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности, высокая мобильность психики при переходе от одной задачи к другой. Такое мобильное и гибкое поведение, ориентированное на активный поиск действенной стратегии разрешения противоречивых ситуаций, выступает, по мнению авторов, ведущей предпосылкой конфликтоустойчивости работника. При этом содержание конфликтоустойчивости исследователи раскрывают как способность человека оптимально организовать свое поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, неконфликтно решать возникшие проблемы в отношениях с другими людьми [2].

Под конфликтоустойчивостью Е. Н. Шаган понимает способность человека эффективно регулировать своё состояние и поведение в конфликтных ситуациях социального взаимодействия, решать возникшие проблемы в процессе отношений с другими людьми, исключая

эскалацию конфликта и нарастание ответных конфликтогенов [14].

В своей работе М. С. Ракчеев рассматривает конфликтоустойчивость как интегральную профессионально-личностную характеристику, проявляющуюся в профессиональной компетентности работника и отражающую способность личности оптимально организовать свое поведение в конфликтных ситуациях взаимодействия в реализуемой деятельности. По мнению данного автора конфликтоустойчивость представляет собой сложное явление, структурируемое соответствующими компонентами, а именно: мотивационным, когнитивным, эмоционально-волевым, психомоторным и операциональным. В процессе профессиональной подготовки, обращает внимание исследователь, формирование конфликтоустойчивости может рассматриваться как целевой ориентир профессионального становления специалиста, способного квалифицированно выполнять свои профессиональные задачи [12].

Раскрывая структуру и формы проявления конфликтоустойчивости как личностно-профессионального качества, А. В. Бузмакова выделяет интегративную и компенсаторную конфликтоустойчивость. Интегративная конфликтоустойчивость, по мнению автора, характеризуется конгруэнтностью личностных качеств профессионала и типичного способа разрешения конфликта. Компенсаторная конфликтоустойчивость, напротив, проявляется в виде конструктивного разрешения конфликта при его неконгруэнтности личностным качествам данного специалиста [4].

Н. А. Жуковская аргументирует, что конфликтоустойчивость обуславливается наличием конфликтной компетенции, готовностью к реализации профессиональных функций с опорой на нравственно-этические и правовые основания профессиональной деятельности, актуализацией поведенческо-регуляторных механизмов в трудовом процессе при сохранении эмоциональной стабильности, низком уровне личностной и ситуативной тревожности. Данным автором формирование конфликтоустойчивости воспринимается в качестве важного аспекта социально-профессионального и личностного роста профессионала в актуальных общественных условиях [6].

Конфликтоустойчивость, по нашему мнению, представляет собой стремление и способность будущего врача к оптимальной организации своего поведения в трудных ситуациях профессионального взаимодействия, предвидению, предупреждению, а при необходимости к позитивному и корректному разрешению возникающих проблем в отношениях с руководством, коллегами и пациентами.

В структуру конфликтоустойчивости как сложного интегративного качества современного врача нами включаются три взаимосвязанных компонента, отражающих деятельность и личность профессионала в области лечебно-профилактической работы.

Мотивационно-ценностный компонент объединяет мотивы, ценности, интересы и склонности специалиста, оказывающие значимое влияние на степень проявления

его конфликтоустойчивости в социально-профессиональной среде.

Эмоционально-волевой компонент характеризует способность врача к эмоционально-волевой регуляции психологического состояния в профессиональной деятельности при столкновении с потенциально-конфликтными ситуациями, а также отражает специфику эмоционально окрашенного отношения к другим участникам лечебно-диагностического процесса и к самому себе как представителю определенной медицинской специальности.

Когнитивно-деятельностный компонент связан с особенностями профессионального опыта врача, системой его знаний и умений, готовностью к успешному осуществлению профессиональной деятельности в напряженной конфликтной обстановке.

Эффективное решение проблемы формирования конфликтоустойчивости будущего медицинского работника в высшем учебном заведении представляется нам осуществимым в русле концепции личностно развивающего образования, разрабатываемой Э. Ф. Зеером [7], ведущими ценностями которой провозглашаются универсальные личностно-деятельностные способности: смысловторчество, избирательность, рефлексия, сверхнормативная активность. Ценностно-смысловая направленность данной концепции заключается в развитии и саморазвитии субъектов образования в процессе их взаимодействия и сотрудничества.

Повышение уровня конфликтоустойчивости будущих врачей выступает производной от степени освоения ими определенных процедур и алгоритмов рационального профессионального поведения, осознания и интеграции в структуру личности социального и персонального опыта преодоления конфликтных обстоятельств

и проявления выдержанности и определенной поведенческой гибкости при взаимодействии с конфликтными личностями в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности. В качестве перспективного педагогического средства формирования конфликтоустойчивости субъектов лечебно-профилактической деятельности существенный интерес представляет профессиональный тренинг, нацеленный на интенсивное освоение методик и приемов эмоционального и поведенческого самоконтроля и саморегуляции, конструктивных способов терапевтического общения в потенциально конфликтной ситуации.

Осуществление активного поиска решения проблемы формирования конфликтоустойчивости требует определенной перестройки, соответствующего конструирования профессионального образовательного процесса, когда должны трансформироваться его целевые ориентиры, содержательные и операционно-деятельностные компоненты, обуславливая объективное отражение природы возникновения, специфики и логики протекания, ресурсов и методов преодоления конфликтных взаимоотношений в профессиональной медицинской деятельности.

Таким образом, конфликтоустойчивость, являясь профессионально значимым качеством будущего врача, позволяет выпускнику медицинских учебных заведений принимать решения и успешно осуществлять профессиональную деятельность в разнообразных, эмоционально сложных социальных условиях и может рассматриваться как актуальный целевой ориентир процесса профессиональной подготовки современных медицинских кадров, определяющих успешность функционирования отечественной системы здравоохранения.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 229 с.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология в схемах и комментариях: учебное пособие / А. Я. Анцупов, С. В. Баклановский — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. / Л. И. Божович; Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Изд-во ин-та практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. — 349 с.
4. Бузмакова, А. В. Структурные характеристики конфликтоустойчивости учителей общеобразовательных школ / А. В. Бузмакова, Ю. В. Пошехонова // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. — Ярославль: ЯрГУ, 2013. — № 4 (26). — С. 113–116.
5. Дарвиш, О. Б. Обеспечение психологической устойчивости личности как открытой самоорганизующейся системы. / О. Б. Дарвиш. // Известия Алтайского государственного университета. — 2011. — № 2. — С. 47–51.
6. Жуковская, Н. А. Развитие конфликтоустойчивости педагога / Н. А. Жуковская // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. — 2016. — Т. 16, вып. 2 — С. 216–220.
7. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: Учебник для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2009. — 384 с.
8. Куликов, Л. В. Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Куликов Л. В. — СПб.: Питер, 2007. — 464 с.
9. Небылицын, В. Д. Темперамент / В. Д. Небылицын // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова — М.: АСТ, 2010. — С. 352–359.
10. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка РАН: Российский фонд культуры. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М.: АЗЪ, 1995. — 928 с.
11. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2003. — 607 с.

12. Ракчеев, М. С. Особенности конфликтоустойчивости курсантов — будущих пограничников / М. С. Ракчеев // Казанская наука. — 2013. — № 7. — С. 62–64.
13. Чудновский, В. Э. К вопросу о психологической устойчивости личности. / В. Э Чудновский. // Вопросы психологии. — 1978. — № 18. — С. 23–35.
14. Шаган, Е. Н. Образовательная среда как фактор развития конфликтоустойчивости школьников / Е. Н. Шаган // Непрерывное педагогическое образование: Сборник научных статей. — Калининград: Изд-во РГУ им И. Канта, 2005. — Вып 1. — С. 111–113.

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Международный научный журнал

№ 5 (10) / 2016

Редакционная коллегия:

Главный редактор:
Ахметова М.Н.
Члены редакционной коллегии:
Иванова Ю.В.
Сараева Н.М.
Авдеюк О.А.
Данилов О.Е.
Жуйкова Т.П.
Игнатова М.А.
Кузьмина В.М.
Макеева И.А.

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)
Курпаяниди К.И. (Узбекистан)
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)

Руководитель редакционного отдела:
Кайнова Г.А.

Ответственные редакторы:
Осянина Е.И., Вейса Л.Н.

Художник: Шишков Е.А.
Верстка: Бурьянов П.Я., 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:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2410-4515

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 5.01.2017. Тираж 500 экз.

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